

Superdotação e dupla excecionalidade

FENÓMENOS A SEREM DESMISTIFICADOS

FELIPE QUEIROZ DIAS ROCHA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA

À FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DA UNIVERSIDADE DO PORTO EM

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de ter realizado este trabalho neste centro acadêmico tão distante do meu lugar de origem, mas ao mesmo tempo tão perto de muito do que já vivi, de modo que até parece que estou em casa. Se tudo deu certo foi graças ao Seu favor em cada passo que dei. Assim, que seja para a Sua honra e reconhecimento todo o fruto do meu empenho neste ciclo!

Também agradeço a minha mãe, Vera Lucia de Queiroz Dias, que com muito esforço e até sacrifício, conseguiu me ajudar a me manter no Porto, de modo que sem sua ajuda provavelmente não estaria aqui.

Presto meus agradecimentos ao meu orientador, professor Rui Trindade, que aceitou trilhar comigo esta jornada tão desafiante para realizarmos a presente dissertação, a qual exigiu muito (ou tudo) de nós por se tratar de uma temática pouco difundida. E não posso deixar de mencionar a equipa da secretaria e do serviço acadêmico da instituição de ensino que sempre foi muito cordial, atenciosa, receptiva comigo, dos quais tenho muita admiração e apreço pelo modo como me tratam.

Agradeço, ainda, a todos os professores e colegas (inclusive os da minha formação de base) que estiveram comigo neste caminho e contribuíram de forma direta e indireta para que o conhecimento e prática de um serviço educativo que seja efetivo pudesse ser construído. Meu desejo é que, juntos, possamos trabalhar no intuito de servir nossa comunidade, país e continente com o mais excelente labor, de modo a abriremos portas para novos campos de saber e, desta forma, colaborar com o progresso contínuo das Ciências da Educação.

A todos(as) que estiveram comigo nesta empreitada, que esta dissertação lhes seja uma forma de pagar e tributar pelo investimento que fizeram a mim. Que vingue cada gota de suor, cada bocejo de cansaço, cada suspiro, cada noite onde houve pouco descanso, cada sacrifício e renúncia feita de diversas formas em vários momentos em nome da excelência e do crédito que se dá à Educação ou a minha pessoa! Só posso dizer que espero materializar os frutos de tudo o que aprendi aqui com um serviço profissional de maior primor possível.

Agradeço e saúdo a todos desejando que o meu Deus lhe acrescente aquilo que não pude, posso ou poderei lhes retribuir!

Resumo

Nesta dissertação aborda-se, no âmbito de uma reflexão que se desenvolve em função da problemática da sobredotação, a temática mais circunscrita da dupla excecionalidade, a partir da qual se evidencia a relação entre altas habilidades e necessidades educativas especiais.

Deste modo, realizou-se um estudo exploratório que se construiu através da seleção e análise de um conjunto de 33 artigos, publicados em cinco revistas especializadas: (i) *Journal for Education of the Gifted*; (ii) *Gifted Child Quarterly*; (iii) *Gifted Child Today*; (iv) *Exceptional Children* e (v) *Gifted Education*, que se debruçam sobre aquela temática.

Em suma, foi a demarcação conceitual do campo da dupla excecionalidade que justificou o desenvolvimento do projeto de pesquisa, de forma a compreender-se quais os conceitos mais sólidos e sustentados, as zonas de tensão e conflitos conceituais, quais as intervenções mais promissoras e os equívocos que se verificam existir.

De um modo geral, pode afirmar-se que estamos num campo que tem vindo a ser objeto de mais atenção e de um processo de desenvolvimento concetual que importa reconhecer, mesmo que não se possa ignorar, como os estudos o demonstram, as dificuldades, quer dos sujeitos duplamente excecionais em relacionar-se com as escolas, quer destas em lidar com estes sujeitos, no momento em que tendem a valorizar mais as suas vulnerabilidades do que os seus talentos.

Palavras-chave: Educação de Superdotados; Dupla Excecionalidade; Necessidades Educativas Especiais.

Abstract

This dissertation deals with the more circumscribed theme of twice-exceptional, from which the relationship between high skills and special educational needs is discussed by the framework of a reflection that develops as a function of the problematic of giftedness.

In this way, an exploratory study was carried out, which was constructed through the selection and analysis of a set of 33 articles, published in five specialized journals: (i) *Journal for Education of the Gifted*; (ii) *Gifted Child Quarterly*; (iii) *Gifted Child Today*; (iv) *Exceptional Children* and (v) *Gifted Education*, which deal with that theme.

In sum, it was the conceptual demarcation of the field of twice-exceptional that justified the development of the research project, in order to understand which concepts are more solid and sustained, the zones of tension and conceptual conflicts, which are the most promising interventions and the misunderstandings that exist.

In general, it can be said that we are in a field that has been the subject of more attention and a process of conceptual development that we must acknowledge, even if we can not ignore, as studies show, the difficulties, either are the subjects that are twice-exceptional in relation to the schools, or of those in dealing with such subjects, at the moment when they tend to value their vulnerabilities more than their talents.

Key-words: Gifted Education; Twice-exceptionality; Special educational needs.

Résumé

La double exceptionnalité des élèves, parmi laquelle on se discute la relation entre les hautes compétences et les besoins éducatifs spéciaux, est la thématique de ce travail dans le cadre d'une réflexion qui se développe en fonction de la problématique des personnes superdoués.

Pour se matérialiser cet objectif, une étude exploratoire a été réalisée à travers la sélection et l'analyse d'un ensemble de 33 articles publiés dans cinq revues spécialisés: (i) *Journal for Education of the Gifted*; (ii) *Gifted Child Quarterly*; (iii) *Gifted Child Today*; (iv) *Exceptional Children* e (v) *Gifted Education*.

C'est la délimitation conceptuelle du champ de la double exceptionnalité qui justifie le développement du projet de recherche, afin de comprendre quels concepts sont plus solides et soutenus, les zones de tension et les conflits conceptuels, qui sont les interventions les plus prometteuses et les malentendus qui existent.

En général, on peut dire que nous sommes dans un domaine qui est objet d'une plus grande attention et d'un processus de développement conceptuel que nous devons reconnaître,

même si nous ne pouvons pas ignorer, comme le montrent les études, les difficultés des sujets doublement exceptionnels dans les écoles, dans le moment où la tendance dans ces contextes éducatifs c'est valoriser leurs vulnérabilités plus que leurs talents.

Mots-clés: Éducation des superdoués; Double exceptionnalité; Besoins éducatifs spéciaux.

Índice

1. Introdução.....	7
2. Abordagem do conceito de superdotação.....	9
2.1 – Identificação dos superdotados.....	12
3. Trabalho de pesquisa.....	19
3.1 – Paradigma do projeto de pesquisa.....	20
3.2 – Estudo exploratório: Pressupostos e objetivos.....	21
3.3 – Análise documental: Porquê? Como?.....	21
4. Apresentação e análise de resultados.....	24
4.1 – A condição da dupla exceccionalidade.....	24
4.2 – Definição de dupla exceccionalidade.....	37
4.3 – Dificuldades do diagnóstico.....	40
4.4 – Reflexão sobre os problemas e as respostas.....	44
4.5 – Intervenção.....	46
4.5.1 – Propostas.....	46
4.5.2 – Resultados.....	49
4.6 – As famílias: conflitos, constrangimentos e potencialidades.....	54
5. Conclusão.....	59
Referências bibliográficas.....	63

1. Introdução

A motivação pessoal do mestrando aliada ao interesse pela temática de sobredotação são as razões que explicam a opção que sustenta a decisão de realizar esta dissertação.

No mundo industrializado, tecnologizado e globalizado de hoje é muito comum a busca por indivíduos capazes de obter um desempenho acima da média nas funções para as quais são designados. Esta eficiência pode se dar de diversas formas, desde a habilidade de comandar ou motivar uma equipa até a capacidade de analisar ou exercer intelectualmente deveres de cunho técnico, de modo a superar as expectativas convencionais.

Os sujeitos capazes de tais façanhas nem sempre as alcançam puramente pelo esforço empenhado na aquisição e utilização das ferramentas necessárias para o serviço em causa, mas por apresentarem maior facilidade em lidar com certas áreas de conhecimento, mesmo podendo ter um défice no que tange a outras habilidades.

Existem diversas concepções a respeito destas virtudes, por vezes chamadas de dons, outras de talento, sobredotação, superdotação, capacidade acima da média, altas habilidades, entre outros nomes com significados correlatos ao assunto a que podem não ser sinónimos. É que estamos num campo de trabalho e de investigação onde as diferentes perspectivas sobre os fenómenos abundam, o que constitui mais uma razão que permite justificar a opção pelo tema de dissertação.

O que se pretendia era, então, contextualizar a temática da superdotação e da dupla exceccionalidade, através da qual se visa compreender a relação entre altas habilidades e necessidades educativas especiais ou dificuldades de aprendizagem. O que foi feito obedeceu, então, aos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as dimensões psicológicas que permitem descrever a superdotação;
- Analisar as convergências e tensões conceituais na definição de superdotação;

- Verificar o modo como são identificados e avaliados os superdotados e duplos excepcionais.

Para realizarmos o presente estudo, decidimos analisar artigos publicados nas seguintes revistas científicas: (i) *Journal for Education of the Gifted*; (ii) *Gifted Child Quarterly*; (iii) *Gifted Child Today*; (iv) *Exceptional Children* e (v) *Gifted Education International*, dada a sua relação com a problemática e o número de textos que aí foi possível encontrar. Pretendia-se identificar e refletir sobre as invariâncias dos textos, as perspectivas que os distinguiam, bem como as tensões conceituais e praxeológicas nos diferentes domínios que se relacionavam com a questão da dupla exceccionalidade.

É de acordo com o conjunto de intenções atrás descrito que se elaborou esta dissertação, a qual se encontra estruturada da seguinte forma:

- a) Abordagem do conceito de superdotação;
- b) Trabalho de pesquisa;
- c) Conclusão.

2. Abordagem do conceito de superdotação

Numa primeira leitura nota-se que há uma mescla de sentidos entre os vários vocábulos que designam a superdotação. “Sobredotação”, por exemplo, diz mais respeito às habilidades de cunho intelectual, enquanto “talento” remete para outras funções que não sejam académicas (Oliveira, 2007a). Entretanto, verifica-se, também, que estes termos são utilizados de modo fortuito e sinonimizado.

Por se reconhecer as limitações destes testes como provas de aferição de inteligência, inicialmente, entendia-se que um indivíduo era superdotado se obtivesse um altíssimo resultado em testes de inteligência ou apresentasse na linguagem comum desempenho intelectual superior à média (Alencar, 1986).

Tal concepção assentava na crença de que os estudos sobre a inteligência quantificavam o coeficiente individual de sujeitos e os que obtinham uma pontuação mais alta (140 pontos ou mais, o equivalente a 1 ou 2% da população) eram classificados como superdotados. Lewis Terman foi quem começou esse tipo de estudo em 1922 (Oliveira, 2007a), em torno da Escala de Inteligência de Binet-Simon.

De acordo com Oliveira (idem), Terman e seus colaboradores começaram esta investigação em 1921 e utilizaram uma amostra de 1.500 sujeitos para realizar este estudo. Um trabalho de natureza longitudinal, já que nas décadas seguintes, 90% do grupo original foi mantido em estudos contínuos (de *follow-up*).

Do ponto de vista das suas conclusões Terman defende que são os interesses e os talentos dos sujeitos que explicam a sobredotação de um sujeito, a qual parece ser independente da influência ambiental ou traços de personalidade (idem). A detecção das altas habilidades de forma precoce pode ser realizada por meio de testes de avaliação bem construídos para se aferir a inteligência geral – como os que usam o *fator g*, de Spearman.

Simonton (2000 citado por Oliveira, 2007a) fala que este trabalho longitudinal teve muitas limitações para acompanhar devidamente os sujeitos da amostra, mas reconhece o pioneirismo e importância dele, principalmente por desmistificar o estereótipo de que as crianças superdotadas desenvolveriam conseqüente, e conjuntamente, perturbações mentais ou apresentariam traços psicóticos.

Somente a partir da década de 1960 é que psicólogos e educadores alargaram sua visão acerca da alta capacidade individual de alguns sujeitos como sendo de outra

ordem que não necessariamente intelectual ou académica. O Modelo da Estrutura da Inteligência de Guilford (1967) e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983) foram algumas das principais produções que influenciaram este novo conceito de inteligência através de uma orientação mais cognitivista, distante da psicomетria clássica (Oliveira, 2007a).

Um dos conceitos de Guilford que Oliveira (idem) cita como importantes e influentes no ciclo evolutivo da superdotação é o pensamento divergente. Para o referido estudioso, há dois tipos de pensamento: o convergente – que diz respeito à capacidade de raciocínio lógico, memorização e reprodução de conhecimentos – e o divergente – o qual mobiliza os conhecimentos prévios de forma criativa, original e inovadora. Assim, o pensamento divergente é considerado uma das cinco operações fundamentais da mente humana e ampliou a compreensão que se tinha sobre a inteligência, além de alargar o entendimento do que é sobredotação por inserir a criatividade como um aspecto das altas habilidades.

O conceito de sobredotação foi objeto de interpelações diversas: outrora compreendido de forma unidimensional, o indivíduo passou a não ser visto como portador de características específicas em altíssimo nível, mas capaz de apresentar uma diversidade de excecionalidades – como, por exemplo, capacidade de liderar (Alencar, 1986).

Numa fase posterior, apesar do que já foi exposto, há divergências com respeito ao conceito de superdotação, pois não existe consenso entre os estudiosos sobre uma definição que seja universal. Alguns consideram somente a variável intelectual, outros as que foram adicionadas ao longo do tempo (liderança, criatividade, motivação, habilidades artísticas e outras) e há quem as considere todas. Além disso, não há concordância no que tange à origem do fenómeno, podendo ele ser inato ou desenvolvido com o tempo e prática (idem).

Hallahan & Kauffman (1982) são citados por Oliveira (2007a) e dizem que há quatro variáveis que corroboram esta leitura: a vastidão e heterogeneidade dos contextos em que o conceito de superdotação é utilizado; a ausência de unanimidade quanto aos padrões metodológicos, dimensionais e de procedimento na avaliação de um possível indivíduo; a indefinição e a ambivalência existentes no patamar ao qual a criança está para ser considerada como superdotada mediante os parâmetros científicos e a origem

dos grupos comparativos nas pesquisas experimentais sobre o tema, os quais não são compatíveis com os grupos de controlo.

Oliveira (idem) ainda cita Chagas (2007), Csikszentmihalyi & Robinson (1986), Stenberg (2007) e Tannenbaum (1993) ao dizer que a definição de superdotação pode depender do período histórico e do contexto social em que o indivíduo talentoso está inserido.

No Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial diz que uma criança é superdotada se apresentar qualquer um dos seguintes aspectos (de forma isolada ou conjunta) em alto grau: capacidade intelectual superior, aptidão académica específica, pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderar, talento para artes visuais, dramáticas ou musicais e capacidade psicomotora (Alencar, 1986).

Para Renzulli (1984 citado por Alencar, 1986), no entanto, esta categorização falha em não incluir a capacidade de motivar como um fator que afeta a atividade intelectual dos sujeitos.

Já em Portugal, a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), na página de apresentação em seu sítio, cita outras seis áreas de capacidade humana: intelectual, motor, académico, social, mecânico e emocional (ANEIS, 2016).

Pocinho (2009) diz que o *World Council for Gifted and Talented Children* considera que um indivíduo sobredotado apresenta alto desempenho em um ou mais dos seguintes aspetos: capacidade intelectual geral, aptidão académica específica, pensamento produtivo ou criativo, talento para artes visuais, musicais ou de dramatização, capacidade motora e capacidade de liderar.

O superdotado, também, costuma ser definido mediante os programas criados para sua assistência. Estes mesmos programas costumam ser elaborados para atingir um ou mais tipos de superdotação, o que termina por sinonimizar o conceito face à diversidade de manifestações deste fenómeno. Vale frisar que as características que corroboram para o alto desempenho em uma função (como Ciências, por exemplo) não são as mesmas que contribuem para o êxito em outra (liderança, por exemplo), o que deve ser considerado no ato da identificação (Alencar, 1986).

Oliveira (2007a), por fim, cita um pensamento de Renzulli & Fleith (2002), os quais declaram que os verdadeiros superdotados são, mediante a história da

humanidade, os indivíduos que (re)criaram e construíram o conhecimento ao invés de tão-somente consumir o que já havia sido produzido.

2.1 – Identificação dos superdotados

Guenther (2000) questiona se a precocidade de desenvolvimento de certas habilidades seja um prenúncio de superdotação. Ela acredita que possa até ser um indicador, mas ressalta para casos em que muitas crianças consideradas superdotadas tornaram-se adultos como quaisquer outras, muitas vezes por não exercitarem a prática do talento por pensarem que ele se desenvolveria sozinho.

Guenther (idem) também acredita que as formas de identificar talentos precisam ser reestruturadas dentro de normas gerais em uma linha processual, flexível e progressiva, de modo a ter fases e estratégias para abarcar toda população. Este trabalho não é simples e requer a ponderação de inúmeros sinais.

Moon, Feldhusen & Kelly (1991 citados por Guenther, 2000) elencam seis características na escolha do método de identificação de superdotados: (i) defensável no que tange aos objetivos a que se destina; (ii) integrado ao sistema educativo do contexto em que está situado, permitindo ter uma formatação mais adequada e não assumindo uma postura de apêndice do serviço escolar; (iii) realizado em mais de um estágio e englobando mais de um grupo de pessoas; (iv) compreendendo uma determinada extensão temporal em seu desenrolar; (v) plural a ponto de estender-se a todas as crianças e (vi) possível, praticável, pertinente, sem desviar-se dos objetivos.

Os desafios da identificação de superdotados sempre estiveram presentes na educação, pois lida-se com dados presentes e prognósticos futuros de forma a promover-se o desenvolvimento individual da criança (Guenther, 2000).

De acordo com a Lei das Probabilidades, de 3 a 5% dos nascidos possuem grau elevado em algum aspecto, de modo a superar a média convencional. Porém, sendo esta lei casual, deveria se encontrar estes sujeitos de forma fortuita, mas o que se percebeu é que os indivíduos oriundos de classes sociais privilegiadas aparecem em maior proporção em relação aos socioeconomicamente carenciados (Maken, 1996; Passow & Frasier, 1996 citados por Guenther, 2000).

Guenther (2000) diz que a procura da superdotação não implica na seleção de crianças com índices de desempenho altamente elevados numa função, mas na

verificação do posicionamento do indivíduo em meio à produção, assimilação, modo de ser, agir e perceber. Assim sendo, considera-se tanto o que ela é capaz de realizar quanto a sua postura perante as circunstâncias contextuais.

Miranda, Guenther, Almeida & Freitas (2012) dizem que há autores que sugerem a observação de um sujeito por três observadores distintos para se detetar indícios de superdotação, seja tal observação condizente com o prisma centrado na origem do talento de forma natural ou por capacidade adquirida.

Ao levar isto em conta, há duas formas de identificar crianças sobredotadas: por meio de medidas padronizadas, centradas em padrões que delimitam uma quantidade de pontos a serem alcançados para a obtenção do reconhecimento da característica; e por uma linha de tempo, baseada na observação contínua do dia-a-dia, cuidadosa e direta, de todas as posições, ações e caminhos utilizados pela criança (Guenther, 2000).

Guenther (idem) diz que os professores são os agentes ideais para identificar superdotados, embora Carl Pegnato e Jack Birch (1959) se oponham a esta premissa, já que ambos creditam os docentes como inefetivos e ineficientes para assumirem tal papel. Diversos estudos combatem esta concepção e dizem, como François Gagné (1994), que há erros metodológicos nas conclusões dos docentes, os quais costumam indicar os estudantes que são considerados os melhores em sala de aula.

Para realizar a observação direta, é preciso, primeiramente, ter um quadro de referências que permita identificar as capacidades humanas de sobredotação e suas manifestações cotidianas. Depois, é preciso criar meios direcionadores da observação, já que uma criança acompanhada por outras tantas pode não ser facilmente identificada (McBride, 1992 citado por Guenther, 2000).

Lage, Alencar, Esteves & Fonseca (2000) dizem que a identificação de alunos sobredotados deveria fazer parte de um projeto educacional mais amplo. Para o quarteto, a formação dos professores é deficiente no que concerne à aquisição de habilidades para a identificação de superdotados. Pesa, ainda, a falta de instrumentos que possam objetivar este processo por meio de indicadores qualitativos, capazes de evidenciar rotinas das salas de aula.

Lage et al. (2000) elencaram cinco facetas para a identificação de sobredotados: afetividade/relação interpessoal, aprendizagem, cognição, expressão/criatividade e motivação. As características mais comumente observadas pelos professores são as

utilizadas em sala de aula, como cognição, aprendizagem e motivação para realizar as tarefas.

Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira (2000) dizem que os professores têm vantagem sobre os pais para observarem as crianças no que tange à facilidade de identificar casos de superdotação.

Renzulli (1979 citado por Almeida et al., 2000) diz que para classificar-se um indivíduo como sobredotado é preciso que haja uma interrelação entre o talento elevado, criatividade e envolvimento.

Pereira (1998, citado por Almeida et al., 2000) fala da diferença de classe socioeconómica e de género como factores discrepantes em meio à identificação de sobredotados: as crianças oriundas de famílias abastadas são mais facilmente identificadas do que aquelas que provêm dos meios sociais desfavorecidos e os rapazes são muito mais comumente sinalizados do que as raparigas (este fenómeno pode se dar devido ao ambiente de convívio ou à subjetividade do prisma de pais e professores sobre as crianças).

Já Salmela & Määttä (2015) consideram como superdotados os estudantes que tenham conseguido pelo menos seis notas máximas nos exames nacionais finlandeses, isto é, uma média de 0,13 a 0,35% do alunado por ano (de 40 a 104 educandos). Segundo as autoras, este número tem crescido, mas a taxa de alcance tem sido menor: menos de dez alunos conseguem oito notas máximas por ano. Por fim, importa referir que, na perspectiva das mesmas autoras, os alunos classificados como superdotados são mulheres, uma vez que elas tendem a se sair melhor do que os rapazes na vida estudantil (Salmela & Määttä, 2015).

Viana & Alencar (2006), num estudo que realizaram, consideram que o conceito de sobredotação foi ampliado após um curso frequentado por professores, em Fortaleza, sobre a temática. Paradigmas tradicionais foram transcendidos, mas alguns estigmas ainda foram mantidos, como o caso dos garotos com bom aproveitamento escolar serem ainda a referência ideal de superdotados e o número de rapazes ser quatro vezes superior ao das raparigas. Neste estudo, os mesmos autores utilizaram um guião de observação semiestruturado composto por 40 tópicos repartidos em cinco classes: afetividade/interpessoal, aprendizagem, cognição, expressões/criatividade e motivação. Este instrumento foi considerado bastante válido para este fim, pelos autores.

Salienta-se que os alunos indicados pelos educadores também foram entrevistados e investigados por Viana & Alencar (idem). O Modo dos Três Anéis de Renzulli (1990) foi utilizado como fundamentação teórica, o qual diz que é preciso haver criatividade, envolvimento com a tarefa e alto desempenho para se classificar um indivíduo como superdotado. Apesar de as aptidões escolares terem tido grande prevalência identificaram-se três alunos como superdotados neste estudo, três alunos com diferentes perfis foram identificados como tal.

Alencar (1986) caracteriza a superdotação como uma gama de traços e aspetos interligados em um sujeito. Trata-se de um fenómeno que não se pode medir com a mesma precisão de variáveis físicas, como peso ou altura, mas um atributo individual que pode ser interpretado como dependente das vertentes seleccionadas para se observar (Hagen, 1980).

Bahiense & Rossetti (2014) citam Bilimória (2011), Nakano & Siqueira (2012), Oliveira (2007a) e Winner (1998) ao dissertarem que três pontos devem ser considerados sobre a superdotação: a representação social valorativa de sobredotação; a modificação do conceito de sobredotação ao longo do tempo, o que dificulta uma definição unívoca e, terceiro, a presença de debilidades de foro emocional e social no que concerne ao desenvolvimento de crianças superdotadas, assunto ao qual voltaremos mais tarde.

A representação social valorativa de sobredotação afirma-se de vários modos. Pocinho (2009) diz que o processo de identificação de crianças superdotadas é bem dinâmico e é consensualmente preferível que ele seja realizado em instituições formais, até por conta das necessidades educativas especiais do indivíduo.

Procura-se identificar a criança superdotada o mais cedo possível, entretanto, este diagnóstico é menos fiável devido à idade do utente, isto é, quanto mais jovem for o indivíduo, mais impreciso será a sua associação com o fenómeno, em virtude da falta de condições de se realizar observações que possam garantir se estamos perante o desenvolvimento precoce de alguma habilidade ou se, de fato, nos deparamos com alguma manifestação de sobredotação (idem).

Hany (2000 citado por Pocinho, 2009) ainda diz que há três fases no processo de identificação de um superdotado: a de despiste, a qual consiste na utilização de testes diversos para se comparar escores do sujeito com as médias convencionais; depois uma fase mais densa, rigorosa e consistente de testes padronizados e métodos de avaliação e

potencial e, por fim, o conhecimento específico do estudante, seu modo de estudo, construção de esquemas, pontos fortes e fracos, enfim, uma caracterização individual do aprendente.

No caso de Portugal, Almeida et al. (2000) consideram que os estudos são escassos em Portugal, apesar de Almeida & Oliveira (1998) terem aferido a Escala de Despiste de Alunos com Altas Habilidades e Talentos, constituída por seis categorias – cognitiva, aprendizagem, motivação, criatividade, expressões e interpessoal – com 12 tópicos para cada, totalizando, assim, 72 itens repartidos pelo questionário. Esta escala foi construída e validada pelo Instituto de Inovação Educacional e teve como referência as definições de outros instrumentos já existentes.

No estudo, atrás referido, protagonizado por Almeida et al. (idem), há, contudo, uma conclusão relevante, a de que os estudantes que apresentam melhor desempenho nas provas de avaliação do estudo são aqueles que já haviam sido identificados pelos seus professores, o que permite sugerir que os professores podem assumir um papel relevante na identificação de crianças sobredotadas e que uma melhoria na formação dos educadores, neste âmbito, pode ser uma boa solução para que aquela identificação possa ser mais eficaz.

Num outro estudo, Miranda & Almeida (2003), por sua vez, utilizaram testes de Inteligência Abstracta (IA), a adaptação portuguesa de *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*, dois tópicos do Teste do Pensamento Criativo de Torrance, além da Escala de Avaliação do Professor: Habilidade Cognitiva/Aprendizagem. A dupla buscou correlacionar os resultados destes testes com o rendimento escolar e as percepções dos professores e concluiu que a maior congruência existente está no teste de inteligência e na percepção dos professores no que diz respeito ao aproveitamento escolar. Entretanto, reconhecendo-se que professores, psicólogos ou outros agentes produzem observações que não são plenamente fiáveis, os investigadores estabeleceram um método composto por dois níveis. O primeiro – denominado despiste ou fase inicial de sinalização – reúne o maior número de possíveis superdotados (pessoas ainda não diagnosticadas como tal). O segundo – chamado de fase final de identificação – consiste em atividades capazes de estimular o suposto talento que a criança tem, com o fim de observá-las.

Em suma, de um modo geral, os estudos tendem a demonstrar que os tipos de talento mais comumente identificados são aqueles que têm a ver com o universo escolar,

uma vez que professores e outros profissionais (como psicólogos e seus testes), apesar das dificuldades técnicas e até conceituais que possam ter, apresentam as melhores condições para identificarem as competências que os alunos possam revelar.

Finalmente, e ainda em Portugal, a Divisão Coordenadora de Apoio à Sobredotação (D.C.A.S.), localizada na Ilha da Madeira, trabalha de modo a identificar, encaminhar e acompanhar crianças com o espectro da superdotação. A organização considera o fenómeno como uma aptidão além do padrão comum, aliada à criatividade e grande motivação de um indivíduo, segundo o prisma teórico de Renzulli (Pocinho, 2009).

Aí, o processo de identificação começa pela captação de sinais por parte de pais, professores ou outras pessoas próximas. Em seguida se realizam avaliações em âmbito escolar, de modo que estas são multirreferenciais (pais, professores, outros), multicontextuais (família, escola, vida social), multimetódicas (várias técnicas e procedimentos), multitemporais (transversal ou longitudinal) e multidimensionais (habilidades sociais, intelectuais, académicas, artísticas), realizadas por uma equipa multidisciplinar, a qual é composta por um psicólogo, um docente e um especialista no talento investigado. A triagem é rigorosamente feita por uma bateria de testes e inventários psicológicos e a intervenção, por fim, é preventiva, ou seja, intenta evitar desníveis desenvolvimentais e de aprendizagem (idem).

Em conclusão, de um modo geral, os estudos tendem a demonstrar que os tipos de talento mais comumente identificados são aqueles que têm a ver com o universo escolar, uma vez que professores e outros profissionais, apesar das dificuldades técnicas e até conceituais que possam ter, apresentam as melhores condições para identificarem as competências que os alunos possam revelar. Se este é um dado relevante, importa ter em conta um outro, o qual diz respeito a um dos equívocos mais comumente cometidos por profissionais da Educação e que tem a ver com a dissociação da criança superdotada da categoria daqueles que têm necessidades educativas especiais. Isto se dá pela falta de conhecimento a respeito da temática (Pérez & Freitas, 2011), tal como, por exemplo, alguns estudos mostram, nomeadamente já aqui referido, o de Salmela & Määttä (2015), onde os estudantes superdotados relatam ter dificuldades sociais, por causa do seu estatuto ou devido às expectativas sociais que os pressionam, devido ao seu sucesso. No mesmo estudo, houve quem dissesse que não se sentia à vontade com outros estudantes e que se via excluído pelos demais. Eles relatam que sua dignidade, respeito e

reconhecimento como pessoas dependem de seu sucesso, o qual tende a se cristalizar como um hábito a ponto de ser difícil deixar de despende tempo e energia pela busca da excelência (Salmela & Määttä, 2015).

Dada a importância iremos debruçar-nos especificamente sobre o modo como a sobredotação pode constituir um problema para as crianças superdotadas, em vez de uma situação que as beneficia. Daí a opção pela problemática da dupla exceccionalidade, tentando compreender-se, no domínio dos estudos sobre crianças superdotadas, a relação entre altas habilidades e necessidades educativas especiais.

3. Trabalho de pesquisa

Como acabamos de o referir o trabalho de pesquisa que decidimos desenvolver abordou, no âmbito do universo da sobredotação, a relação entre altas habilidades e necessidades educativas especiais, a partir da leitura e análise dos artigos que se debruçam sobre a temática atrás enunciada e que foram publicados em cinco revistas especializadas na temática da sobredotação: (i) *Journal for Education of the Gifted*; (ii) *Gifted Child Quarterly*; (iii) *Gifted Child Today*; (iv) *Exceptional Children* e (v) *Gifted Education*, as quais foram pesquisadas em cinco bases de dados de língua inglesa, uma vez que os países de influência anglossaxónica têm maior produtividade científica sobre o tema em questão, do que os de língua portuguesa.

Deste modo, os artigos científicos foram seleccionados a partir da expressão *double-excellence* em todas as cinco bases de dados anteriormente citadas, a fim de rastrear os trabalhos que discurriam sobre este subtema. Na base de dados *Journal for Education of the Gifted* foram encontrados 21 artigos, na *Gifted Child Quarterly* foram encontrados 13, na *Gifted Child Today* 26, na *Exceptional Children* oito e na *Gifted Education International* 15 trabalhos. Todos os trabalhos de todas as revistas mencionadas foram publicados entre 2006 e 2017.

Ao todo foram localizados 83 artigos de cinco revistas eletrónicas (as quais estão todas conectadas no portal SAGE). Uma análise mais minuciosa sobre a pertinência destes artigos para a presente dissertação foi feita e somente quatro foram seleccionados, sendo um do *Journal for Education of the Gifted*, um do *Gifted Child Quarterly*, um do *Gifted Child Today* e um do *Gifted Education International*. Assim nenhum artigo da *Exceptional Children* foi elencado.

Posteriormente – após conhecer-se que a expressão utilizada para designar dupla exceccionalidade em inglês é, na verdade, *twice-exceptional*, fez-se uma nova busca nas bases de dados já mencionadas por artigos publicados entre 2015 e 2017 por acreditar que as novas produções incorporem conceitos e conhecimentos das pesquisas mais antigas e por se ter encontrado uma grande quantidade de trabalhos entre 2006 e 2017. Foram pré-seleccionados, assim e ao todo, 20 artigos: 18 da *Gifted Child Today* e dois da *Gifted Child Quarterly*.

Por fim, uma terceira busca foi realizada nestas mesmas cinco bases de dados com o verbete *twice-exceptional* em títulos de artigos de 2010 a 2014 (ou seja, buscou-se por

trabalhos feitos desde o início da segunda década do presente século). Foram encontrados mais nove artigos: dois na *Gifted Education International*, um na *Gifted Child Today* e seis na *Gifted Child Quarterly*.

No total, foram seleccionados 33 artigos nas três buscas.

Em suma, o que se pretendia era compreender quais os consensos e dissensos no domínio da definição da dupla exceccionalidade, o modo como a mesma é diagnosticada, as vicissitudes da vida das crianças e jovens superdotados, o modo como se pensa a intervenção ou qual o papel do professores, dos técnicos e das famílias.

Neste sentido, estamos perante um estudo exploratório que se constrói através de um processo de análise documental que permite que o nosso estudo se enquadre num paradigma que Amado (2014) designa por fenomenológico-interpretativo.

3.1 – Paradigma do projeto de pesquisa

Define-se como paradigma fenomenológico-interpretativo, o paradigma que tende a ser “em grande parte confundido com a investigação qualitativa” (idem, p. 40) e que, por isso, entende que a problemática nuclear das investigações é “a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que* e *com que* interagem” (idem, p. 40-41). Em oposição à abordagem que o paradigma hipotético-dedutivo patrocina, quando decompõe a realidade a estudar em variáveis manipuláveis de forma poder alterar experimentalmente tais variáveis, na perspetiva fenomenológico-interpretativa procura-se compreender a realidade de forma holística e contextualizada (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2014) e busca-se a sua “«compreensão» através de processos inferenciais e dedutivos” (Amado, 2014, p. 41). Ou seja, a construção de significados é uma característica nuclear do paradigma em questão, o que está na origem de dinâmicas investigativas onde mais do que “montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50), o que se pretende é “construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (idem).

Assim, “o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar; a representatividade das conclusões, longe de

ser estatística é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência” (Amado, 2014, p. 44).

Foi de acordo com estes pressupostos que se concebeu, operacionalizou e se desenvolveu o projeto de investigação que desenvolvemos um estudo exploratório a partir da análise documental de artigos das revistas atrás mencionadas.

3.2 – Estudo exploratório: Pressupostos e objetivos

A opção pela estratégia de pesquisa que um estudo exploratório pressupõe tem a ver, tal como o defende Piovesan & Temporini (1995), com a necessidade do investigador se familiarizar com uma problemática pouco estudada ou a necessitar de estudos mais consistentes.

No caso da dupla excecionalidade não se pode afirmar que estamos perante uma problemática desconhecida, mas tão-somente perante uma problemática que merece uma maior visibilidade, nomeadamente em Portugal e no Brasil onde os estudos são bastante escassos. É de acordo com este pressuposto que consideramos que o nosso estudo é um estudo exploratório já que, através do mesmo, se pretendia configurar um campo de trabalho que possa constituir-se como referência de estudos a desenvolver em contextos que sejam próximos da realidade que nos é familiar.

É a demarcação conceitual do campo da dupla excecionalidade que animou o envolvimento no nosso projeto de pesquisa, de forma a compreender quais os conceitos mais sólidos e sustentados, quais as zonas de tensão e os conflitos epistemológicos e conceituais, quais as intervenções mais promissoras e os equívocos que se verificam existir neste domínio. Assim, tal como o afirmamos já, tornava-se possível construir um conjunto de referências que pudessem conferir legitimidade e credibilidade aos estudos que poderão ser desenvolvidos em contextos distintos daqueles a que a literatura anglo-saxónica consultada se refere.

3.3 – Análise documental: Porquê? Como?

A análise documental foi, como se depreende do que se tem escrito até este momento, a metodologia de análise que utilizamos par concretizar o projeto de investigação que decidimos empreender. Chamamos-lhe análise documental, ainda que,

segundo Oliveira (2007b), a designação devesse ser pesquisa bibliográfica, dado que analisa documentos de caráter científico, tais como artigos, livros e ensaios, e não documentos que possam ser caracterizados como fontes primárias. Mesmo que se reconheça que este é um contributo proveniente da pesquisa na área da História, importa afirmar que o mesmo permite que se compreenda que no nosso trabalho nem tivemos de comprovar a autenticidade dos documentos nem de nos preocuparmos com a natureza dos textos, visto que estava determinado, desde o início, que os mesmos seriam provenientes de revistas científicas especializadas na área da sobredotação. As razões porque o fizemos já foram objeto de explicitação neste trabalho, sendo, agora, o momento de explicar como o fizemos, ainda que, neste capítulo, já tenhamos descrito as buscas em plataformas virtuais que nos permitiram identificar as revistas e os artigos sobre dupla exceção, o que constituiu a primeira etapa do processo de análise documental.

Foi após esse primeiro momento que começamos a leitura de cada artigo num processo que Bardin (1979) designa por leitura flutuante, ou seja, uma leitura que permite o primeiro contato com os documentos, de forma a verificar se os mesmos são pertinentes e, caso o sejam, identificar os seus contributos para o trabalho a realizar.

Num segundo momento, explorou-se, de forma mais direcionada, os textos selecionados, de forma a construir as primeiras categorias de análise, tendo como referência os objetivos do projeto. Também, segundo Bardin (idem), o processo de categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” (p. 117), o que, no caso do nosso estudo, ocorreu por “reagrupamento e comparação horizontal” (Amado, Costa & Crusoé, 2014, p. 323). Ou seja, como uma operação que, depois de realizadas as leituras verticais, artigo a artigo, conduz a realizar leituras horizontais dos textos, de forma a permitir a comparação das proposições, com igual sentido ou com sentido próximo, nos diversos textos que foram lidos. Assim se foram criando as categorias de análise num processo que foi sendo realizado através de formulações e reformulações diversas, até se aceder às categorias que estão na origem de cada um dos capítulos presentes na análise de resultados, tal como pode ser visto no anexo I. Categorias essas que, tanto quanto possível, obedecem aos seguintes critérios: (i) exaustividade; (ii) exclusividade; (iii) homogeneidade; (iv) pertinência; (v) objetividade e (vi) produtividade (idem).

Deste modo, chegou-se à fase de apresentação dos resultados que, dado o processo de análise empreendido, se concretiza em função dos seguintes subcapítulos:

- a) Definição de dupla excecionalidade;
- b) Dificuldades de diagnóstico;
- c) Reflexão sobre os problemas vividos pelos estudantes;
- d) Intervenção que se encontra subdividido em dois subcapítulos: (i) propostas e (ii) respostas;
- e) As famílias: conflitos, constrangimentos e potencialidades.

Trata-se de um procedimento que é objeto de uma introdução onde se aborda a problemática da dupla excecionalidade que sendo produzida a partir da leitura dos artigos analisados, aparece como introdução à análise de resultados quer para se delimitar a problemática quer para se legitimar a criação de categorias em função da qual se pode produziu a análise dos textos.

4. Apresentação e análise de resultados

Neste capítulo, dedicado à apresentação e análise de resultados, começaremos, como já o referimos, por abordar a condição da dupla exceccionalidade para, em seguida, se iniciar a análise propriamente dita.

4.1 – A condição da dupla exceccionalidade

Foi no âmbito do processo de reflexão e pesquisa que se desenvolveu no campo de sobredotação que emergiu a problemática da dupla exceccionalidade, a qual constitui o objeto de pesquisa desta dissertação.

Trata-se de uma problemática que descreve e aborda os aprendentes altamente talentosos que manifestava dificuldades de aprendizagem (Assouline, Foley-Nicpon & Huber, 2006, citados por Foley-Nicpon, Assouline & Colangelo, 2013).

Segundo Foley-Nicpon, Assouline & Colangelo (2013), o conceito de superdotação entrou no Relatório de Marland em 1972, mas os défices de aprendizagem, não. Na época, não se cogitava a possibilidade de que um estudante com carência de aprendizagem pudesse também ter altas habilidades. Somente em 2004 (mais de 30 anos depois) é que se admitiu esta possibilidade com a atualização da Lei de Educação para Pessoas com Deficiências (*Individuals with Disabilities Education Act*, IDEA). Por sua vez, Yssel, Prater & Smith (2010), para se referirem aos sujeitos tidos como duplos exceccionais, os designam como sujeitos talentosos com dificuldades de aprendizagem.

Baldwin, Baum, Pereles & Hughes (2015) dizem que, nos últimos 50 anos, os estudos das áreas da educação especial e da educação de superdotados se combinaram e criaram a sub-área da dupla exceccionalidade, com a utilização de fundamentos contundentes e sólidos. Referindo-se ao livro “Special Talents and Defects: Their Significance for Education”, editado em 1923, escrito por Leta Stetter Hollingworth.

Já em 1944, Asperger identificou comportamentos em crianças que foram classificados como conteúdo de discurso pedante, dano de duplo sentido na interação, excelente pensamento lógico e abstrato, áreas isoladas de interesse, jogo repetitivo e estereotipado e ignorância de exigências ambientais ao definir um novo transtorno de personalidade – que foi denominado, mais tarde, de síndrome de Asperger (idem).

Outros autores, como: Strauss & Lehtinen (1947), Kirk (1962) e Cruickshank, Bentzen, Ratzeburg & Tannhauser (1961) relataram casos de crianças com habilidades excepcionais dentro de uma média considerada comum, que apresentavam défices de aprendizagem (idem).

Em suma, muitos trabalhos realizados sobre dificuldades de aprendizagem tiveram como ponto de partida lesões cerebrais e percentuais de défices. Altos desempenhos em testes de aferição do QI e em provas académicas na escola, por outro lado, eram estritamente definidos como superdotação (idem).

Alguns destes estudiosos também intercalaram altas habilidades com personalidade e padrões de comportamento. Kanner, em meados de 1943, descreveu uma série de comportamentos em crianças com QI elevado que foi nomeada de autismo (idem).

Ng, Hill & Rawlinson (2015) dizem que a Síndrome de Asperger (sensivelmente semelhante ao autismo) também é uma das variáveis de prejuízo que surge em casos de dupla excepcionalidade e que é reconhecida pela American Psychiatric Association (APA).

Vale considerar que antes disto Goertzel & Goertzel, pelo ano de 1962, examinaram a infância de 300 adultos superdotados e verificaram que a maioria deles não era bem-sucedido na escola e que nem mesmo gostavam de frequentá-la. A educação recebida não lhes agradava e provavelmente lhes era insatisfatória dada suas características peculiares (Baldwin, Baum, Pereles & Hughes, 2015).

Em 1977, Cruickshank inicialmente focava em distração fácil e hiperatividade, mas posteriormente hipotetizou que tais comportamentos podem descrever o caminho que estudantes com altas habilidades utilizam para lidar com o ambiente em que estão inseridos, o que sugere que toda incitação provinda deste meio pode maximizar seu conhecimento e sua percepção de mundo (idem).

Reis, Baum & Burke (2014) citam Reis et al. (1992) ao exemplificar que um estudante com grande dificuldade de concentração nas tarefas escolares pode parecer ter Transtorno de Défice de Atenção e Hiperatividade (TDAH) à primeira impressão, mas um melhor entendimento pode denotar que este aluno precisa de conteúdo mais desafiador para permanecer atento às aulas, uma vez que seu alto potencial não é desafiado ou provocado. Mas se este mesmo educando emitir este tipo de

comportamento em outras circunstâncias, aí, sim, é classificado como duplo excecional (Assouline & Whiteman, 2011).

Existe também a possibilidade de haver comorbidades – co-ocorrência de dois ou mais transtornos que agravam os efeitos limitadores sobre um indivíduo – entre os aspetos excecional (potencialidade) e especial (défices) de um aluno. Há traços especiais que podem interagir com características excecionais. Um estudante com interesse forte e intenso em uma área específica, por exemplo, pode ter TDAH ao demonstrar grande dificuldade em mudar o foco para uma atividade que lhe seja menos interessante (Winners's, 1996 citado por Reis, Baum & Burke, 2014).

Outra comorbidade que pode haver é uma excecionalidade inibir a emissão de outra e evitar o diagnóstico de duplo excecional. Um estudante com altas habilidades verbais pode ter dificuldades de organizá-las em papéis ou apresentar perda de memória, o que esconderia sua aptidão de fala (idem).

Uma terceira forma de comorbidade é a emergência de comportamentos com emoções sobrepostas que podem dificultar o diagnóstico e a subsequente intervenção profissional (idem).

Há ainda altos talentos que se podem manifestar de forma negativa, como a liderança, em casos de bullying, e a criatividade em criar desculpas para não realizar certos exercícios ou atividades. Isto tende a acontecer como forma de resposta ao ambiente hostil vivenciado na escola, que é tido como um local de difícil interação devido às dificuldades não atendidas (Baum & Owen, 2004 citados por Reis, Baum & Burke, 2014).

As comorbidades mais comuns têm haver com dificuldades de aprendizagem específicas, síndrome de Asperger e TDAH, dados que podem dificultar o diagnóstico de um duplo excecional (Reis, Baum & Burke, 2014).

Face a tantos casos e estudos, nos Estados Unidos da América, na década de 1970, a legislação federal finalmente instaurou definições para dificuldades de aprendizagem e superdotação. O *National Training Institute* foi estabelecido em 1978 e definiu seis áreas de superdotação – habilidade intelectual geral, aptidão específica, artes visuais e de performance, criatividade, liderança e habilidades psicomotoras (que foi excluída desta lista em 1992) – mas mesmo assim os superdotados não passaram a ser considerados indivíduos capazes de também apresentarem deficiências de aprendizagem (Baldwin, Baum, Pereles & Hughes, 2015). Daí que os investimentos disponíveis

tendam a centrar-se, apenas, numa ou noutra das duas áreas (idem), mas não na área da dupla exceccionalidade. Baldwin, Baum, Pereles & Hughes (idem), todavia, dizem que alguns profissionais começaram a reconhecer a possibilidade dos superdotados serem, simultaneamente, alunos com necessidades educativas especiais, sendo o trabalho *Providing Programs for the Gifted Handicapped*, feito por Maker, em 1977, é um exemplo desta assunção.

De modo a responder ao desafio enunciado, o *Schoolwide Enrichment Model* (SEM) foi elaborado no intuito de encorajar crianças com dupla exceccionalidade a investigar e resolver problemas práticos através de suas habilidades, de modo a lhes proporcionar uma oportunidade de usarem suas potencialidades e ferramentas de interesse pessoal em vez dos meios convencionais, os quais, geralmente, terão de ser entendidos como obstáculos às suas aprendizagens (Baum & Novak, 2010).

Apesar disto, Baum & Novak (idem) citam exemplos e fortalecem a premissa de que as crianças duplamente exceccionais são mais comumente inseridas em programas de dificuldades de aprendizagem do que em programas de desenvolvimento de talentos.

O primeiro reconhecimento da coexistência de altas habilidades e dificuldades de aprendizagem em literatura surgiu por parte da *Association for Children and Adults with Learning Disabilities*, em 1985, a qual acreditava que este fenómeno poderia ocorrer em indivíduos com inteligência superior à média convencional (Reis, Baum & Burke, 2014).

Assouline & Foley-Nicpon (2007 citadas por Foley-Nicpon, Assouline & Colangelo, 2013) dizem que os educadores de talentos são os profissionais da educação que mais defendem alunos duplos exceccionais no sistema educativo, seguidos pelo psicólogo escolar.

Há quatro aspetos que explicam o nexa entre a Psicologia e a Educação (enquanto campos científicos distintos) na identificação de sobredotados com dificuldades: i) as muitas deficiências diagnosticadas por psicólogos (os quais nem sempre atuam necessariamente no campo escolar), que possivelmente utilizam um sistema operacional que não seja propriamente educacional; ii) apesar de o psicólogo (ou, ainda, outro profissional) fazer o diagnóstico de um défice, o educador é quem executa a intervenção; iii) superdotação não tem uma definição ou formato de programa que seja absoluto ou universal e iv) com o advento da *Response to Intervention* (RTI) como uma estrutura de trabalho para psicólogos escolares, houve um aumento da compreensão

deste fenómeno, o que garante sua aplicabilidade para estudantes com dupla excecionalidade (idem).

McCallum, Bell, Coles, Miller, Hopkins e Hilton-Prillhart (2013) relatam que, de acordo com o guião federal (Individual with Disabilities Act Amendments, 2004), o sistema escolar dispõe de três modelos para identificar crianças com dificuldade de aprendizagem específica: o RtI, o modelo discrepante de realização de aptidão ou uma terceira opção cientificamente validada e definida pelo Departamento de Educação do Estado.

A realização de aptidão é criticada por se basear mais na pontuação de testes do que nas necessidades dos educandos e devido à igualdade de escores de estudantes identificados com dificuldades com os que não têm (Fletcher et al., 1994, citado por McCallum et al., 2013). Assim, este modelo tem perdido espaço para o RtI, que, por sua vez, se baseia em avaliações desde a educação primária e em casos de risco. Este instrumento, todavia, pode não ser capaz de discernir os efeitos peculiares de ocultação da dupla excecionalidade e, portanto, não deve ser mais vantajoso do que o *Response to Intervention* (RtI), na opinião de alguns autores (Adams, Yssel & Anwiler, 2013; Crepeau-Hobinson & Bianco, 2011; Volker, Lopata & Cook-Cottone, 2006). Assim, o propósito de McCallum et al. (2013) foi criar um modelo de rastreio de duplos excecionais, com enfoque em leitura e matemática, baseado no RtI, que é o mais disseminado nas escolas estadunidenses e pode facilitar sua eficiência. Deste modo, se o estudante for identificado com dificuldade em um domínio e com alta aptidão em outro, ele é diagnosticado como um duplo excecional.

A lei pública 94-142 (IDEA), nos Estados Unidos da América, enumerou 13 tipos de dificuldades que crianças de três a 21 anos podem apresentar ao longo da vida estudantil (Foley-Nicpon, Assouline & Colangelo, 2013). Os 13 tipos de dificuldades são: autismo, surdo-cegueira, distúrbio emocional, deficiência auditiva (incluindo surdez), deficiência visual (incluindo cegueira), atraso mental, deficiências múltiplas, deficiência ortopédica, outras deficiências de saúde, deficiência de aprendizagem específica, deficiência de fala ou linguagem, ou lesão cerebral traumática (LDOnline Home, 2017).

Dada esta possibilidade, Silverman (2014) fala sobre a compensação e a define como a capacidade mental de resolver um problema de modo atípico. Este fenómeno

ocorre quando uma parte do cérebro assume uma função em virtude de uma lesão em outra parte.

No entanto, a compensação é uma espada de dois gumes: embora ajude um indivíduo a se adaptar, torna-se, também, um empecilho para diagnósticos precisos e dificulta o reconhecimento de deficiências por si só (idem).

Muitas formas de compensação são inconscientes. Por exemplo: uma criança que não enxerga bem pode ver uma porta a alguns centímetros à direita de onde ela realmente está. Depois de esbarrar nas paredes por diversas vezes, a mente ajusta automaticamente a percepção da criança um pouco para a esquerda para melhorar a adaptação do organismo. Em vez de permitir o reconhecimento do problema, para que se possa intervir na sua resolução, a mente ajusta a percepção – pelo menos em algumas situações. Este processo pode ocorrer com todos os cinco sentidos (idem).

Algumas formas de compensação, por outro lado, são conscientes. Educadores especiais tentam ensinar as crianças a compensar as fraquezas conscientemente desenvolvendo seus pontos fortes. E muitos indivíduos determinados desenvolvem, por si mesmos, modos de compensar lesões ou incapacidades com anos de prática e exercício (idem).

Sob uma variedade de condições adversas a mente pode parar de compensar adequadamente. Factores como fadiga, doença e estresse podem ter impactos decisivos sobre os mecanismos de compensação. Uma pessoa que aprendeu por si mesma, um conjunto de rotinas organizacionais pode não ser capaz de contar com essas estratégias se ela sofrer a perda de um ente querido, por exemplo (idem).

Silverman (idem) também elenca três tipos de energia que devem haver em abundância para que haja capacidade de compensação: a física, a emocional e a cognitiva. Quando o organismo está fatigado, ou quando não recebe a nutrição necessária à sua manutenção, ou quando o sujeito está enfermo, muitas vezes a energia física é insuficiente para compensar. Da mesma forma, quando uma pessoa está emocionalmente abalada, há menos energia emocional. Depois de dispendir uma excessiva quantidade de energia mental concentrando-se o dia todo quando esta concentração é difícil, um indivíduo pode sentir-se incapaz de receber mais informações cognitivas. Em todos esses momentos as deficiências podem ser mais evidentes ou parecerem mais graves. Às vezes, uma pessoa pode ter um excesso de energia cognitiva, mas não tem energia física suficiente para fazer nada além de uma atividade que lhe

exija apenas certa passividade, como assistir televisão. Não se pode deslocar energia de uma fonte para reabastecer a outra. Todas as três fontes de energia devem estar presentes para que o funcionamento seja ótimo.

A idade é outra variável que afeta a compensação. Uma criança altamente dotada pode ser excelente na escola primária e ainda manter uma ótima média de escores. No entanto, no ensino mais avançado, quando a energia libidinal estiver mais patente à consciência humana e o trabalho se tornar mais difícil, a pontuação do aluno pode cair. As estratégias de compensação que a mente desenvolve para lidar nos primeiros doze anos de vida podem não funcionar tão bem durante os anos de pré-adolescência (idem).

A compensação também pode ser específica das circunstâncias, isto é, ela funciona em algumas situações, mas em outras não. Novas estratégias podem precisar ser desenvolvidas conscientemente quando os mecanismos automáticos deixam de ser efetivos. Infelizmente, uma vez que a compensação ocorre em um nível inconsciente, os indivíduos raramente apreciam as suas próprias conquistas. Em vez disso, eles se repreendem por suas fraquezas ou inconsistência de desempenho, pois esperam que os mecanismos compensatórios funcionem o tempo todo e, deste modo, se culpam, caso falhem. Este socorro da autoestima é muitas vezes o subproduto da falta de compreensão que recebiam como filhos dos adultos significativos em suas vidas (idem).

Um exemplo citado por Silverman (idem) é de uma amiga particular que tinha paralisia cerebral: sua inteligência elevada permitiu-lhe compensar bem o suficiente para prosseguir estudos de pós-graduação em Matemática e viver de forma independente. No entanto, ela teve muitos altos e baixos ao longo deste caminho, os quais lhe renderam sentimentos de autodepreciação durante os tempos de inatividade. Em uma visita a um centro para deficientes físicos, a moça compreendeu que negava o impacto da paralisia cerebral, pois vivia como quem não tinha tal limitação. Ela também percebeu que estava a falhar em se dar crédito pelo quanto que havia evoluído em lidar com sua deficiência, pois tinha dificuldade em aceitar-se. Quando finalmente entendeu como a superdotação e a deficiência interagem ela foi capaz de descrever a si mesma, em seu diário, como dotada pela primeira vez em sua vida, sem usar aspas.

Para o bem-estar do indivíduo é sumamente importante ter suas deficiências identificadas o mais cedo possível. O diagnóstico precoce possibilita a intervenção adiantada, que, por sua vez, é particularmente importante no caso de atrasos motores, já que o período ideal para a sua correção é até os oito anos de idade. Muitos educadores e

pediatras se posicionam de forma indiferente a essas queixas por acreditarem que as crianças transcenderão esses problemas por si só, mas a oportunidade para a correção plena das disfunções sensório-motoras pode acabar antes que todos tomem conhecimento da seriedade do caso (idem).

Por sua vez, Carroll (2008) cita um estudo feito por Gohm, Humphreys & Yao (1998), os quais não reconheceram falta de habilidade em estudantes previamente diagnosticados como superdotados em matemática ou tarefas de cubo espacial que obtiveram baixos escores em testes cognitivos.

Além do mais, outros factores foram detectados como possíveis desencadeadores das dificuldades desses alunos, como: baixa motivação na escola, inscrições em cursos preparatórios fracos, gosto por atividades manuais, baixa expectativa pessoal e dos pais com respeito à vida estudantil, poucas horas de estudo e, principalmente, a falta de apreciação pelas tarefas escolares (Gohm et al., 1998 citado por Carroll, 2008).

Em comparação com outros estudantes e com os que tinham alta capacidade em Matemática, os sobredotados em habilidades de espaço demonstram ter interesse em atividades manuais, como reparação, construção, fazer arte e mecânica, apesar de terem interesse em literaturas extracurriculares que não sejam técnicas, como aventura, mistérios, romances, livros infantis e ficção científica. Ainda, eles reportaram não ter razões para ingressar no Ensino Superior, uma vez que: eles não gostavam de estudar, suas notas eram muito baixas e o tipo de trabalho que eles gostavam não era tratado lá (Gohm et al., 1998 citado por Carroll, 2008).

Baum (2004 citado por Carroll, 2008) relata o caso de um estudante com alta habilidade em se expressar verbalmente, mas que nunca memorizou a tabuada e ainda faz contas usando os dedos. Este estudante perdeu seu gosto pelo aprendizado após os anos de diagnósticos equivocados, medicações danosas e intervenções e ambiente de aprendizagem inapropriados, apesar de seu bom desempenho escolar.

Deste modo, Carroll (2008) – que investigou casos de superdotação artística – chega a dizer que uma deficiência não é falta de eficiência, mas uma habilidade que não está a ser reconhecida, pois muitos dos estudantes investigados em seu estudo apresentaram dificuldades em algumas disciplinas que exigiam outras habilidades que não fossem artísticas. É válido realçar que estas dificuldades se davam não puramente por desinteresse dos alunos, mas pelo método de ensino utilizado, o qual não lhes era compreensível ou plausível.

Com a utilização de instrumentos como o STAR, o MBSP e o MIR:R ou o MIR:M, McCallum et al. (2013) realizaram uma investigação não muito distinta e verificaram que há discrepância entre as habilidades de leitura e matemática entre os estudantes da amostra recolhida; por pouca diferença, foi notada maior dificuldade na primeira do que na segunda. Houve também alunos que não apresentaram altos índices em nenhum dos dois domínios (de modo a serem considerados somente como alunos com necessidades educativas especiais), assim como nem todos os que demonstraram grande potencialidade em um campo obtiveram necessariamente baixo rendimento no outro.

Esta variação do RtI é capaz de identificar as necessidades e tipos de serviços que cada estudante carece para desenvolver ao invés de apenas verificar se é ou não superdotado (Coleman, 2013 citado por McCallum et al., 2013), apesar de nem todos os alunos duplos excepcionais apresentarem índices distintos do convencional em algumas destas duas áreas (idem).

Gunter & Kenny (2012) também falam de crianças que têm dificuldades em leitura e escrita e podem ter suas deficiências encobertas por seus talentos, muitas vezes dizendo gostar destas mesmas atividades, enquanto, na verdade, apenas as toleram sem as apreciarem.

De modo mais extenso no que diz respeito às atividades de cunho léxico, Webb, Vandiver & Jeung (2016) estudaram o conceito banduriano de autoeficácia na escrita de estudantes do ensino secundário, concluindo que a autoeficácia é uma componente relevante para a manifestação e manutenção da alta habilidade de escrita.

Realça-se que autoeficácia é entendida como a convicção na própria capacidade de desempenhar de forma bem sucedida uma ou mais atividades, conforme Bandura o considerou em 1977 (idem).

Em outras palavras, Webb, Vandiver & Jeung (idem) reportaram que este constructo potencializa a capacidade de escrita dos estudantes tidos também como brilhantes, a ponto de mencionarem ter havido casos em que a alta habilidade deixou de ser reconhecida em certos indivíduos. De modo geral, o aluno superdotado demonstra ter um alto nível autoeficácia. Neste sentido, os mesmos autores, citando Schunk & Swartz (1993), afirmam que a autoeficácia de escrita de alunos de escolas infantis aumenta quando recebem bons pareceres.

Lohman & Korb (2006), por suas vezes, investigam a queda de rendimento de estudantes superdotados, por meio de testes, e dizem que quanto maior for a taxa de regressão menor será a correlação com alunos sobredotados.

Pesquisadores recomendam que uma equipa multidisciplinar familiarizada com casos de deficiência de aprendizagem e de superdotação realizem a avaliação diagnóstica (Perles, Omdal & Baldwin, 2009 citados por Reis, Baum & Burke, 2014). Todavia, mesmo assim é difícil obter um diagnóstico preciso, dado os estereótipos existentes, a falta de uma definição conceitual universal e extensão científica aprofundada no tema (Reis, Baum & Burke, 2014).

Na reflexão sobre a avaliação das crianças superdotadas, Lohman & Korb (2006) consideram que uma das razões que explica o fato de muitos alunos serem considerados como superdotados, e posteriormente apresentarem dificuldades, está nos instrumentos utilizados para aferir sua capacidade intelectual. As mudanças de padrões e escalas ou mesmo de conteúdo podem revelar resultados distintos com o passar do tempo.

Há cinco factores básicos que podem explicar essa redução de resultados: erros de medição, erros de medição condicionada, taxa de crescimento diferencial, mudanças no conteúdo de desenvolvimento da escala e mudanças na normatização de amostras (idem).

Uma forma de minimizar este fenómeno, segundo Lohman & Korb (idem), é a definição do conceito de superdotação e a verificação de quais estudantes alcançam os critérios estabelecidos como tal.

Apenas 40% dos estudantes do terceiro ano, entre os 3% melhores ranqueados em um teste, obtiveram o mesmo resultado no ano seguinte, devido a erros de medição. Já no oitavo ano, de 35 a 40% dos alunos mantiveram-se entre os 3% do topo, o que pode indicar haver outra razão para a suposta queda de rendimento (idem).

De qualquer jeito, o procedimento utilizado por muitas escolas para identificar alunos superdotados não é eficaz para identificar a regressão ou a queda do seu rendimento (idem).

Existem três regras modalidades passíveis de ser utilizadas na aplicação dos testes de superdotação: os chamados “e” (que exigem alta pontuação em dois ou mais testes), os “ou” (que consistem na aceitação da pontuação obtida em dois ou mais testes) e os “na média” (que diz respeito à nota média alcançada em dois ou mais testes) que são

raramente utilizados. Cada programa voltado para superdotados pode adotar uma destas três opções (idem).

A principal vantagem do “e” é que o primeiro teste reduz o número de estudantes a serem admitidos para o segundo. É uma medida bastante seletiva que, podendo assegurar uma identificação mais precisa dos sujeitos, obriga a ter em conta especiais cuidados quanto à validade e à fiabilidade dos testes que se utilizam. O outro problema diz respeito aos riscos do excesso de normativização que a modalidade pressupõe, devendo discutir-se se a exclusão dos candidatos não é uma operação contraditória com a diversidade dos perfis dos sujeitos alegadamente superdotados (idem).

Por sua vez, o disjuntivo “ou” é mais defensável se os dois testes medirem constructos diferentes ou habilidades em áreas de saber distintas, não sendo defensável se os testes pretendem medir o mesmo constructo ou o desempenho de quem quer que seja em áreas diferentes (idem).

Por fim, se ambos os testes medirem o mesmo constructo, a regra estatisticamente mais adequada não será “ou” nem “e”, mas “na média”. A regra “na média” admitirá mais alunos candidatos do que a regra liberal “ou”. Ela permite mais compensação do que a regra “e”, mas menos do que a regra “ou”. O educando que tiver uma pontuação alta em um teste, mas uma pontuação que esteja logo abaixo do corte no outro, será admitido (idem).

Lohman & Korb (idem) dizem, ainda, que a atitude é uma exigência a ser considerada na identificação de superdotados. O conceito de atitude é multidimensional e envolve cognição, afeto e conação. Através da atitude valoriza-se a disponibilidade de alguém para decidir fazer algo de forma bem sucedida.

Estudantes duplos excepcionais tendem a ficar mais comprometidos com a escola quando seus professores deixam de focar somente suas dificuldades e passam a trabalhar suas potencialidades, por isso Reis, Baum & Burke (2014) dizem, de forma conclusiva, que os estudantes duplos excepcionais cujas vulnerabilidades sejam a dimensão mais valorizada tendem a ser frustrados e insatisfeitos, uma vez que seus interesses e potencialidades não serão considerados, desenvolvidos e trabalhados.

Daí que o *Schoolwide Enrichment Model* (SEM) tenha sido elaborado no intuito de encorajar crianças com dupla exceccionalidade a investigar e resolver problemas práticos, de modo a lhes proporcionar uma oportunidade de usarem suas potencialidades

e ferramentas de interesse pessoal ao invés dos meios convencionais, os quais, geralmente, lhes são adversos (Baum & Novak, 2010).

Este método é adotado pela Bridge Academy, uma escola com cerca de 100 alunos do 6º ao 12º ano. Uma série de três passos sucessivos são propostos, intitulados de Type I, Type II e o, concludente, Type III. O primeiro consiste na definição do tema a ser investigado e do tipo de trabalho a ser realizado, o segundo no modo como será utilizado e na verificação e seleção das habilidades mobilizadas e o terceiro na reconstrução e apresentação de um trabalho próprio com base no que foi feito e no conteúdo explorado (idem).

Na conclusão deste trabalho, Baum & Novak (idem) questionam o porquê de o desenvolvimento de talentos não estar incluído no Plano Educacional Individual para duplos excepcionais e reiteram que a execução de tarefas do interesse destes estudantes, aliadas às suas potencialidades, podem constituir novas respostas às exigências com que estes são confrontados.

Ainda, Yssel, Prater & Smith (2010) reportaram a obtenção do mesmo resultado de Baum et al. (2001) concernente à sua intervenção com duplos excepcionais: as crianças recebem assistência para somente uma exceccionalidade, raramente para ambas, e freqüentemente são as suas potencialidades que tendem a ser ignoradas neste processo. Yssel, Prater & Smith (2010) obtiveram uma amostra de 18 alunos superdotados, na qual 72% das crianças apresentavam problemas ao nível da escrita. Tais estudantes têm ideias e conhecimentos para partilhar, mas por terem dificuldades de expressar o que sabem pelos meios convencionais nas salas de aula acabam por se sentir frustrados e apresentarem comportamentos tidos como inadequados, por isso os professores devem buscar meios alternativos para ensinar e avaliar este tipo de estudantes.

Além disso, 89% das crianças também têm problemas de organização e dificuldade de aprendizagem nas estratégias de estudo que são utilizadas. A maior parte das queixas é sobre a organização do material escolar, seguida da ordem das tarefas de estudo a serem feitas (idem).

Por fim, 61% dos educandos apresentam dificuldades sócio-emocionais. Sobre isto, Baum et al. (2001) são citados e dizem que estas crianças podem-se tornar solitárias, apresentar problemas de comportamento e perda de autoconfiança, daí que

precisem de um ambiente que fortaleça os vínculos interpessoais, como condição necessária ao desenvolvimento das suas aprendizagens (Yssel, Prater & Smith, 2010).

Num acampamento de verão que organizaram, Yssel, Prater & Smith (idem) realçaram o grau de capacidade e potencial que as crianças duplas excecionais possuem, muitas vezes ocultos e inexpressos devido às suas dificuldades de comunicarem, de forma proficiente, através dos meios convencionais que são utilizados nas salas de aula, de forma a que o interesse e o envolvimento com as atividades e as pessoas crescem, ao mesmo tempo que decresce a emissão de comportamentos indesejados. Daí que os mesmos autores tenham concluído que, apesar de difícil, é possível criar planos e programas nas escolas que atendam às necessidades dos duplos excecionais, desde que houvesse cooperação entre os professores. Ademais, a responsabilidade da educação dos superdotados com dificuldades de aprendizagem não deveria ser apenas, dos seus educadores, mas também de uma equipa de especialistas.

Em suma, tal como se pode constatar a problemática da dupla excecionalidade confronta-nos com um conjunto de problemas conceituais e metodológicos que justificam a análise documental que produzimos e as categorias em função das quais a construímos. Verificou-se que, apesar, dos consensos e da aceitação da dupla excecionalidade como problemática do campo educativo importa continuar a explorar a definição de dupla excecionalidade, nomeadamente porque isso pode ter implicações quanto ao modo de a diagnosticar e de intervir. As dificuldades neste âmbito também são questões a aprofundar. No caso do diagnóstico têm a ver com os instrumentos utilizados e com os atores que poderão participar nesta operação. Trata-se de assuntos que os artigos tendem a valorizar. No caso da intervenção nota-se, igualmente, a preocupação dos textos que analisamos quer com a natureza da mesma quer com aqueles que nela devem participar. Como questão de fundo que se articula com as problemáticas enunciadas temos uma outra que se relaciona com a reflexão que nos artigos se propõe sobre os problemas vividos pelos estudantes superdotados, o que constitui uma questão nevrálgica das abordagens que visam configurar a sobredotação. Um último tópico que ressalta da leitura e análise dos textos é, finalmente, a reflexão sobre as perspetivas das famílias.

4.2 – Definição de dupla exceccionalidade

Na década de 1980, o número de crianças identificadas com o espectro da dupla exceccionalidade cresceu bastante e originou vários programas, como o *Giftedness, Conflict and Underachievement*, realizado por Whitmore, em 1980, na Califórnia. Graças a este aumento, o número de pesquisas a respeito do tema começou a crescer e, deste modo, na década seguinte, se aumentou o investimento para os diversos programas criados para atender os estudantes duplamente exceccionais (Baldwin, Baum, Pereles & Hughes, 2015).

No século XXI, o congresso estadunidense estabeleceu pela primeira vez os indivíduos com dupla exceccionalidade como prioridade de recebimento de fundos; a *Individuals With Disabilities Education Improvement Act* foi reautorizada (idem).

Diversas páginas e meios de comunicação foram criados para tratar do assunto a partir daí, mas muitos críticos passaram a exigir uma definição mais clara e consensual a respeito da superdotação, seus meios de identificação e fundamentos (idem).

Reforçando a importância desta lacuna conceitual, Omdal (2015) expõe uma experiência de décadas atrás, no qual a ausência de uma definição acerca da dupla exceccionalidade dificultou seu trabalho com uma aluna que parecia não prestar atenção na aula e não gostava de escrever, mas que apresentava altas habilidades em alguns tópicos, como criatividade e relatar histórias. A ideia fortuita comentada por uma professora de que esta aprendente poderia ter altas habilidades e dificuldades de aprendizagem ao mesmo tempo foi o que abriu sua mente para o problema em questão.

Omdal (idem) também diz, referindo-se às suas vicissitudes, que nem sempre os estudantes que apresentam o maior interesse ou aptidão em um conteúdo são os que têm o maior êxito na vida escolar ou acadêmica e que não adianta que professores esperem, apenas, por lampejos de superdotação de alunos se estes não participarem em atividades que favoreçam o surgimento das altas habilidades.

Deste modo, membros de algumas organizações que trabalham com duplamente exceccionais trouxeram estas e outras questões similares para o *National Association for Gifted Children* (NAGC) *Annual Conference*, no outono de 2012, a fim de estabelecerem critérios e padrões concernentes à temática. Com isso, foi criada na primavera de 2013 a *National Twice-Exceptional Community of Practice* (2e CoP), a qual tem como propósito promover um fórum de discussão acerca de questões

relacionadas com a problemática da dupla exceccionalidade (Baldwin, Baum, Pereles & Hughes, 2015).

As suas duas prioridades são: desenvolver uma compreensão consensual – baseado em pesquisa e entendimento – a respeito do que é e do que não é dupla exceccionalidade (ou seja, estabelecer um modo de reconhecimento de forma legitimada) e o que precisa ser feito para que haja crescimento e progresso destes estudantes, com foco na identificação, intervenção e saúde sócio-emocional, para além da necessidade de se criar uma mensagem nacional que informe sobre as políticas existentes concernentes ao universo da dupla exceccionalidade, as quais incluiriam reconhecimento e respostas com base em evidências práticas (idem).

Assim, os membros do 2º CoP leram concomitantemente o artigo *Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going?*, escrito em 2011 por Foley-Nicpon e outros colaboradores, e chegaram à seguinte definição de dupla exceccionalidade: indivíduos com dupla exceccionalidade detêm excepcionais habilidades e deficiências, as quais resultam de um mesmo ponto de origem. Suas altas habilidades podem predominar e esconder suas deficiências, assim como o oposto pode acontecer; um pode mascarar o outro de modo a não deixá-los serem devidamente reconhecidos (idem).

Já Reis et al. (2014, citados por Foley-Nicpon, 2015) reportam uma definição semelhante de dupla exceccionalidade por parte da *National Commission on Twice-Exceptional Students*: o indivíduo duplo exceccional é o que apresenta uma ou mais habilidades (seja artística, visual, espacial, matemática, lingüística, de liderança ou outro tipo) em altíssimo nível e concomitantemente dificuldade acentuada em um ou mais aspetos, como emocional, comportamental, aprendizagem específica, autismo ou mesmo TDAH.

Todavia, esta definição, acerca do que é dupla exceccionalidade, ainda não está bem difundida. Roberts, Pereira & Knotts (2015) discorrem sobre esta exigência como um dos pilares da falta de leis e políticas em prol dos indivíduos com estas características. Inclusive, os autores dizem que a maioria dos participantes em seu estudo não incorpora estes alunos no grupo de educandos superdotados ou com necessidades educativas especiais.

Coleman & Roberts (2015), ainda, dissertam sobre a origem da definição da 2º CoP e incentivam outros interessados na temática (sejam pais, professores, psicólogos,

legisladores, educadores especiais ou outros profissionais) a trilharem o mesmo caminho e formarem grupos de estudo sobre a dupla exceccionalidade que investiguem os registos de casos existentes a fim de desenvolverem uma compreensão crítica sobre o conceito e até cunharem sua definição.

Todo tipo de trabalho que visa favorecer o reconhecimento das necessidades dos duplos exceccionais se torna, apenas, capricho dos departamentos estaduais de Educação se não tiver suporte em leis e políticas específicas para as carências e particularidades da categoria. A falta de uma definição do que seria um desempenho adequado de um estudante com dupla exceccionalidade é uma das causas de litígio (Roberts, Pereira & Knotts, 2015), já que estes podem ser excelentes em um campo ou área e apresentar dificuldades em outro, de modo a falsear sua condição de exceccional.

Inclusive, o Ministério da Educação de Ontário (nos Estados Unidos da América), classifica as crianças com dupla exceccionalidade em uma categoria denominada “dificuldades múltiplas”, uma vez que os talentos potenciais são mencionados de forma dissociada dos défices (Yewchuk & Lupart, 2002 citados por Willart-Holt, Weber, Morrison & Horgan, 2013).

Fry (2015) testemunha isto ao dizer que, quando começou a conhecer e a trabalhar com alunos duplos exceccionais, não compreendeu o que se sabia sobre esta população. Como já o defendemos atrás, quando uma alta habilidade pode encobrir uma dificuldade, ou vice-versa, ou ainda ambas se mascararem, identificar tais estudantes é uma tarefa complexa. Daí a importância do tema e dos estudos sobre esta problemática.

Nielsen & Higgins (2015) também dissertam a respeito da importância de se ter uma definição clara e definitiva do que é dupla exceccionalidade e exemplificam o caso da própria filha, a qual não pôde ser atendida nem pelos serviços de educação especial (para crianças com dificuldades de aprendizagem) nem pela educação exceccional (para crianças com alguma superdotação) no Novo México. Após duas reuniões com um grupo de profissionais e diretores da escola, a mãe percebeu que o foco deles estava voltado somente para as dificuldades da criança enquanto suas potencialidades estavam sendo desvalorizadas. O pai, por sua vez, iniciou um profundo e vasto trabalho de pesquisa com sua esposa sobre a dupla exceccionalidade, o qual originou o *Twice-Exceptional Child Project* um projeto que atende e apoia crianças duplamente exceccionais no distrito do Novo México, nos Estados Unidos da América.

Brownstein (2015a), por sua vez, também fala de sua própria experiência e fortalece a ideia da necessidade de se ter uma definição universal de dupla exceccionalidade. Ela diz que o pleito ativista de sua mãe a ajudou a ter acesso a serviços de apoio que não eram reconhecidos há anos e, deste modo, a transcender suas dificuldades e a estar no mesmo patamar de outros estudantes.

A psicóloga Foley-Nicpon (2015) é mais uma que concorda com a necessidade de haver uma definição consensual de dupla exceccionalidade e diz que uma cartilha deveria ser elaborada e partilhada entre pais e todo tipo de educadores no intuito de disseminar conhecimentos a respeito do que é a dupla exceccionalidade e como identificar estudantes duplamente exceccionais.

Sobre esta possibilidade de operacionalizar uma definição de dupla exceccionalidade, um psicólogo escolar diz que colaboraria na criação de um manuscrito para os pais e a escola com o fim de acompanharem o desenvolvimento acadêmico dos estudantes que apresentem esta característica. Outro profissional disse que uma definição do conceito ajudaria o método RtI (Resposta à Intervenção) a ser mais eficiente e eficaz na identificação de debilidades e potencialidades (King, Schanding & Elmore, 2015).

Em síntese, mais do que a dificuldade em definir o que são alunos duplamente exceccionais, importa compreender que os maiores desafios, neste âmbito, têm a ver com as dinâmicas do processo de diagnóstico que se suscitam. De resto, tais alunos tendem a ser tão penalizados, do ponto de vista da qualidade da ação educativa, como todos os alunos que manifestam necessidades educativas especiais. Trata-se de uma problemática que será aprofundada no subcapítulo seguinte.

4.3 – Dificuldades do diagnóstico

Fry (2015) diz que ao começar a conhecer e a trabalhar com alunos duplamente exceccionais sentiu dificuldades, confirmando que tanto uma debilidade pode encobrir uma alta habilidade como o contrário também pode acontecer e que, por isso, a identificação de tais estudantes pode ser uma tarefa bem complexa e sujeita ao fracasso, até porque é a própria autora quem confessa que na sua formação de base esta temática não foi abordada.

Satterley (2015), por sua vez, diz que se sente responsável, enquanto professora, pela identificação das fraquezas e potencialidades dos seus alunos, por isso defende a necessidade de se estabelecerem consensos conceituais acerca da dupla exceção.

Relacionado, ainda, com esta problemática, exige-se que alunos com dupla exceção precisem de métodos especializados de identificação que (i) favoreçam outras oportunidades de educação avançadas ou enriquecidas que desenvolvam os interesses dos alunos duplamente excepcionais e os seus talentos, respondendo, assim às necessidades de aprendizagem e (ii) potenciem o seu êxito académico e social através de intervenções terapêuticas, instruções especializadas e outros meios que promovam, entre outras coisas, o seu bem-estar emocional. Por isso, trabalhar com esse tipo de desafios exige preparação académica e contínuo desenvolvimento profissional (Baldwin, Baum, Pereles & Hughes, 2015). Daí que Baldwin, Baum, Pereles & Hughes (idem) defendam a necessidade de organizar a produção de materiais e recursos em três domínios que já foram mencionados: (i) reconhecimento e identificação; (ii) programação e dupla diferenciação e (iii) suporte especializado.

A exemplo de outros autores já referenciados, Fry (2015) realça que as crianças duplas excepcionais tendem a ser abordadas mais depressa pelas suas dificuldades do que pelas suas altas habilidades, afirmando que o sistema educativo acaba por privilegiar este caminho, não apenas na identificação, mas também na intervenção.

Os psicólogos King, Schanding & Elmore (2015) valorizam a importância do seu trabalho como avaliadores e interventores ocorrer no ambiente escolar, onde podem observar de perto os alunos juntamente com todo o corpo de educadores. Numa espécie de entrevista, o segundo autor relata dois casos de estudantes com dupla exceção: o primeiro deles foi primeiramente interpretado como um caso de dificuldade comportamental, ainda que após a realização de um teste, a alta habilidade da aprendente tenha sido revelada. Todavia, ao encaminhar a jovem para um programa educativo individual, o foco continuou a ser o das dificuldades em vez do desenvolvimento do seu potencial. O outro caso foi o de um aluno cujas altas habilidades mascaravam suas dificuldades, as quais não requeriam serviços especiais por não estarem previstas no currículo do departamento de educação.

Daí que King, Schanding & Elmore (idem) se refiram à necessidade dos profissionais da educação tomarem consciência acerca do modo como têm vindo a identificar alunos com superdotação e dificuldades de aprendizagem, devendo, por isso,

ser preparados para lidar com este tipo de exigência educacional e trabalhar com outros educadores e técnicos na identificação e no apoio, aos alunos superdotados.

Fahey (2015) também afirma que, ao longo de sua experiência na área da Educação, viu muitos estudantes duplamente excepcionais serem mais identificados e apoiados em suas dificuldades do que em suas potencialidades, o que é considerado um mau serviço por não se considerar o alto desempenho de um educando enquanto aprendente. Atual diretora de uma escola, ela fala, ainda, de sua experiência como mãe de uma dupla excecional, uma criança identificada com altíssima criatividade e, igualmente, com problemas de memorização (o que gerou sua exclusão do programa de educação excecional que participava). A estudante foi diagnosticada com TDAH e transcendeu sua dificuldade aos 18 anos, com a ajuda de medicamentos. A mesma autora declara, ainda, que muitas crianças com dificuldades tendem a não ser consideradas como superdotadas pelos testes de identificação serem mais propensos a identificar défices do que altas habilidades.

Schultz (2012) também discorre que a política de admissão em classes de colocação avançada é iníqua e discriminatória para os duplos excecionais, uma vez que nos exames os estudantes são obrigados a obter uma média de pontos igual em todas as disciplinas. Tal norma tende a vetar a presença de alunos com altas habilidades nessas classes por não serem igualmente proficientes em todas as áreas.

Como uma estratégia de identificação (que funcionava mais como uma confirmação de sua concepção), Gunter & Kenny (2012) aplicaram um teste visual a alguns estudantes que, em parte, os obrigava a conectar uma série de figuras com outras figuras, em seis opções possíveis, em função da sua similaridade. Os alunos eram classificados como “impulsivos” (levavam menos tempo para responder e eram menos precisos nas respostas) ou “reflexivos” (levavam mais tempo para responder e eram mais precisos nas respostas). Os resultados mostraram que 10 eram impulsivos e 19 reflexivos. O primeiro grupo foi considerado pelas autoras como um grupo constituído por crianças com dupla excecionalidade. Estes alunos integravam classes para educandos com dificuldades de leitura e deixaram registado, em questões semi-abertas posteriores, o que pensavam da tarefa de ler: “ler é perda de tempo”; “leitura não é agradável e estimulante”; “entendo o que leio mas é necessário esforçar-me muito para compreender as palavras”; “não gostam de ler porque é difícil visualizar a ação” e “há dificuldade em visualizar o que se lê”.

Em concordância com as ideias que temos vindo a referir, os psicólogos Amend & Peters (2015) lançam uma série de questionamentos sobre os modos de identificação dos duplos excepcionais e chamam a atenção para, o já referido, encobrimento das altas habilidades destes indivíduos por causa das dificuldades. Seja de forma clínica ou educacional, as formas atualmente padronizadas – como a Rtl – têm limitações por tratarem apenas de casos já previamente conhecidos, listados ou catalogados. A dupla, assim, também sugere a necessidade da presença de profissionais qualificados para se formar uma equipa devidamente capacitada que permita trabalhar as mais diversas necessidades dos duplos excepcionais, o que constitui, na sua perspetiva, uma medida de natureza inclusiva.

Sen (1992; 2005, citado por Ng, Hill & Rawlinson, 2015) que chama a atenção para as limitações das avaliações que só se focam nos resultados, já que impedem que se compreenda como estudantes com a mesma nota podem ter desempenhos muito distintos, os quais são suficientemente valiosos para compreender procedimentos cognitivos mais complexos.

Por fim, Riley & Bicknell (2013), também citados por Ng, Hill & Rawlinson (idem) dizem que apesar de o reconhecimento e conscientização sobre as necessidades dos alunos superdotados ter crescido, na última década, na Nova Zelândia, pouco tem mudado a respeito do processo de identificação destes alunos. O Ministério da Educação ainda não tem um guião definido sobre avaliação e identificação de aprendentes sobredotados, sendo que, muitas vezes, a concepção de cada instituição é que determina o trato dos casos que aparecem, uma vez que também não há políticas e leis para esta categoria.

Em conclusão, creio que é consensual a referência às dificuldades de diagnóstico dos estudantes duplamente excepcionais. Não só estamos perante um desafio complexo como se manifesta, no âmbito da avaliação, um conjunto de equívocos, o mais grave dos quais é a valorização dos défices em vez da valorização das potencialidades. Não sendo este um problema que se coloca, apenas, às crianças e aos jovens superdotados, é, todavia, um problema que exige, neste caso concreto, a presença de profissionais qualificados que apoiem os professores a tomar decisões, ainda que se defenda que a problemática da dupla exceccionalidade deverá ser parte integrante de um currículo de cursos de formação de professores.

4.4 – Reflexão sobre os problemas e as respostas

Nos capítulos anteriores já constatamos que os alunos duplamente excepcionais são objeto do mesmo tipo de representações e de abordagens que se aplicam aos alunos com necessidades educativas especiais, sobretudo quando são os déficits que tendem a ser valorizados mais do que as potencialidades quer porque estas se encontram encobertas por aquelas quer porque nem sempre é fácil identificá-las. Por isso, é que alguns dos problemas vividos por aqueles alunos são problemas criados pelo próprio sistema educativo, pelas escolas e pelos professores.

Outros autores chamam a atenção para outros problemas. É o caso de Baum, Cooper & Neu (2001) e Nielsen (2002), citados por Yssel, Prater & Smith (2010) que referem que há estudantes superdotados que são penalizados pela falta de organização, distratibilidade, comportamentos impulsivos e baixa auto-estima académica. Trata-se de uma conclusão que é corroborada, de algum modo, por Neihard (2008), citado por Wang & Neihart (2015), quando aquele autor afirma que estudantes com dupla exceccionalidade podem estar expostos a sentimentos de frustração, ansiedade, falta de confiança, retração e depressão devido às dificuldades identificadas e não suportadas.

Ng, Hill & Rawlinson (2015), por sua vez, deram voz a três estudantes duplos excepcionais em Auckland (Nova Zelândia) a propósito das suas experiências de transição de ciclos de escolaridade e concluem que a incapacidade de se conciliar os talentos subentendidos com a realização das atividades escolares conduz à frustração e que, por isso, educandos com dupla exceccionalidade podem ser indivíduos sob risco, a precisarem assistência especial, principalmente em períodos de mudança.

É a partir de tais constatações que alguns autores propõem respostas que possam resolver ou minimizar os problemas propostos.

Um primeiro tipo de respostas tem a ver com a necessidade das escolas aprenderem a lidar com inadequações sistémicas para as necessidades dos alunos duplamente excepcionais, tais como: mudanças de horário, rotinas inadequadas, do ponto de vista da organização escolar, e falta de reconhecimento das suas potencialidades. Daí a necessidade de haver informação e divulgação precisas sobre cada estudante para que o corpo docente esteja ciente quer das suas necessidades educativas especiais quer das suas altas habilidades, a fim de trabalharem de forma adequada com as singularidades destes educandos (Ng, Hill & Rawlinson, 2015).

Um segundo tipo de respostas diz respeito à necessidade de serviços de mentoria, já que, segundo Schultz (2012), os educandos que não tiveram este tipo de suporte (seja de um professor, pai ou conselheiro) demonstraram falta de confiança e segurança devido aos estigmas que se perpetuam sobre suas debilidades. Pelo contrário, quando o mentor conseguiu estabelecer uma boa relação com os alunos passou a haver, da parte destes, uma maior eficiência e mais facilidade no cumprimento das funções acadêmicas.

No seguimento deste contributo, Wang & Neihart (2015) consideram que, para além da motivação e do comprometimento com o sucesso académico, a boa relação entre professores e alunos são dois factores determinantes para o êxito de estudantes duplamente excepcionais.

O último tipo de respostas que os estudos tendem a valorizar é a relação entre pares. Estes tanto podem contribuir para maximizar o gosto e envolvimento académico como contribuir para a situação inversa, uma vez que há estudantes que se retraem ou privam do contacto com determinados indivíduos ou grupos pelo bem de seus estudos ou que reduzem seu comprometimento ou a exposição de seus conhecimentos a fim de serem aceites por outrem (idem).

Há pesquisas que falam da importância de se encontrar “pares semelhantes”, que são entendidos como pessoas com interesses e habilidades semelhantes. As três razões que sustentam estes argumentos são: (i) o amadurecimento social tardio frequentemente visto em estudantes com dupla exceccionalidade, o qual pode ser um terço mais demorado do que o esperado de sua idade cronológica; (ii) eles têm uma percepção elevada do seu estatuto como indivíduos diferentes e (iii) eles têm habilidades superiores em um ou mais aspetos. Deste modo, Barber & Mueller (2011), Nielsen (2002), Trail (2008) e Vespi & Yewchuk (1992) citados por Wang & Neihart (idem) resumizam a importância de relações interpessoais bem construídas e vínculos sadios para os duplos excepcionais, uma vez que eles parecem manifestar tensão excessiva e comportamentos socialmente inadequados pela falta de boas amizades.

Wang & Neihart (idem) dizem que o envolvimento de pais, professores e colegas influenciam três variáveis na vida académica dos duplos excepcionais: utilização de estratégias, comprometimento com os estudos e auto-eficácia académica.

Dos três agentes, os colegas são, contudo, os mais influentes. Há quem pense que isto corresponde a uma manifestação da adolescência ou por muitos pais e professores

interpretarem a dupla exceção como fraqueza ou um defeito. Entretanto, em contraste, outras pesquisas (Barber & Mueller, 2011; Murray, 2002, 2003; Nielsen, 2002; Trail, 2008; Vespi & Yewchuk, 1992, citados por Wang & Neihart, 2015) indicam que amigos podem mais comumente rejeitar do que acolher ou ajudar crianças com dificuldades. As ligações com os “pares semelhantes” pode ser uma solução a ativar (Neihart, 2008 citado por Wang & Neihart, 2015) para os duplos excepcionais que enfrentam desajustamento emocional ou apresentam comportamentos socialmente inaceitáveis.

Belanger (2015) corrobora esta premissa ao relatar uma experiência com um estudante em sua aula de Artes, o qual demonstrava altíssimo desempenho e rendimento, mas relacionava-se mal com os colegas. Compreender que o comportamento explosivo era uma dificuldade subentendida pelo talento artístico foi o que mais surpreendeu o professor. O sujeito foi encaminhado para o programa de intervenção, resultando daí uma aproximação aos colegas, através do apoio que foi prestado durante as aulas da disciplina, e a diminuição considerável do comportamento explosivo que apresentava.

Será no subcapítulo seguinte que iremos aprofundar o debate em torno do projeto de intervenção quer do ponto de vista das propostas quer dos resultados.

4.5 – Intervenção

Esta categoria acabou por ser dividida em duas subcategorias, a fim de expormos de forma mais clara dois pontos fundamentais dos processos interventivos realizados, as propostas e os resultados, tal como já o havíamos referido no ponto anterior.

4.5.1 – Propostas

São vários os autores que propõem programas de intervenção ou refletem sobre a natureza destes programas, dirigidos para estudantes duplamente excepcionais. Willard-Holt et al. (2013) que realizaram uma pesquisa quantiquantitativa sobre estratégias de aprendizagem utilizadas por duplos excepcionais com o objetivo de comparar a sua eficácia e a satisfação dos sujeitos da amostra com os da literatura, defendem, a partir de uma revisão da literatura, a importância dos programas de aceleração acadêmica e a

sua relação com o comportamento social dos superdotados, a integração destes estudantes nos contextos educativos frequentados por outros estudantes, as atividades em sala de aula voltadas para o fortalecimento de potencialidades e que promovam a colaboração mútua para o desenvolvimento académico, as tarefas específicas para portadores de TDAH e de autismo, a valorização das potencialidades dos aprendentes, de maneira a deixá-los explorar e conhecer os seus talentos, por si mesmos, o uso de várias inteligências e tipos de aprendizagem, nomeadamente o pensamento criativo e crítico ou, entre outras, a utilização de temas interdisciplinares.

Por sua vez, Gunter & Kenny (2012) sugerem a utilização de recursos tecnológicos de multimédia, como vídeos, no âmbito de um currículo que visava compensar os problemas de leitura. Trata-se de um tipo de material que, na verdade, já era utilizado pela dupla de autores, o qual se baseava na crença de que os jovens da presente geração têm afinidade com narrativas e a tendência de preferirem atividades de aprendizagem virtual. Assim, os alunos assistem a vídeos de jogos ou filmes e aprendem a criar histórias (narrativas), de modo a articular o enredo com os efeitos das ações dos personagens desde o princípio até o fim e, produzindo, assim, aprendizagens equivalentes às dos estudantes que aprendem o mesmo conteúdo por via da leitura e da escrita.

Posteriormente, os estudantes aprendem as diferenças entre se ler um livro e assistir um filme sobre a mesma história e comparam os constructos, as limitações dos dois tipos de recursos e os resultados. O interesse dos alunos aumenta quando sabem que o livro em questão inspirou um filme. A todos os aprendentes é atribuído o mesmo livro e solicitado que criem a sua própria versão em vídeo da história. Trata-se de um projeto que recebeu o nome de *UB the Director*, em referência ao objetivo dos educandos serem os responsáveis pelos vídeos que produzem com base no livro lido (idem).

Do mesmo modo, Baum, Schader & Hébert (2014) pesquisaram a experiência de 10 estudantes (oito rapazes e duas raparigas) que ingressaram numa escola onde, entre o 5º e o 8º anos de escolaridade, se promoviam medidas de compensação educativa para duplos excecionais que, assim, concluíram o ciclo académico de forma bem-sucedida.

A referida instituição de ensino admitia estes alunos somente sob a apresentação de um relatório psicoeducacional que atestasse quer as respetivas dificuldades no contexto de aprendizagem quer o seu desempenho excecional, pelo menos, numa área.

Tratava-se de uma escola que tinha ao seu serviço um terapeuta educacional, um psicólogo escolar, um diretor de desenvolvimento profissional e professores especialistas em suas próprias áreas de atuação, mas não necessariamente com graduação no domínio da educação especial. O programa criado por esta equipa multidisciplinar, designados por *Multiperspectives Process Model* (MPPM) tendia a valorizar os talentos dos alunos e centrava-se na gestão de cinco variáveis que envolviam a vida dos seus alunos: (i) contexto familiar; (ii) dificuldades; (iii) talentos e interesses; (iv) apoio social e emocional e (v) diferenças de aprendizagem (idem).

Coleman & Gallagher (2015) também falam da necessidade de uma equipa multidisciplinar para responder às exigências das crianças com dupla excecionalidade, utilizando uma enfermidade física para ilustrar, através de uma analogia, a importância de tal equipa: se um indivíduo começar a sentir dores abdominais após um jantar e ao respirar profundamente esta mesma dor aumentar em vez de diminuir, ele procurará o médico da família, o qual o encaminhará para diversos colegas especialistas para fazer exames e detetar seu problema de saúde. Quando o paciente estiver, novamente, de boa saúde, ele agradecerá ao seu médico. Assim como há a necessidade de haver uma equipa multiprofissional trabalhando conjuntamente para responder às necessidades de saúde, também o mesmo deve acontecer no que à educação dos duplos excecionais diz respeito, já que estes precisam, para além de apoio, de adaptações no currículo convencional, a fim de estarem incluídos na vida e nas tarefas da turma.

Segundo Coleman e Gallagher (idem), é necessário, todavia, que haja colaboração e uma definição precisa dos seus objetivos, já que, de acordo com os autores, as equipas tendem a falhar se não tiverem em conta os fundamentos que sustentam a sua ação e a relação entre estes e o planeamento estratégico, os recursos (inclusive monetários) que podem mobilizar e o desenvolvimento da própria equipa, relacionado com o modo como se promovem as lideranças, se assumem as responsabilidades e se resolvem os conflitos.

Finalmente, resta abordar a reflexão proposta por Schultz (2012) quando este autor que há programas escolares que são projetados para lidar quer com os talentos dos seus alunos quer com as suas dificuldades, ainda que não as atendam simultaneamente. Assim, veem-se muitos alunos que são impedidos de frequentar as turmas avançadas, como o contrário também acontece: educandos com grande potencial não serem apoiados nas suas dificuldades.

Em conclusão, o que se constata é que os programas até aqui mencionados pressupõem a intervenção de especialistas, sem que isto signifique a desvalorização do trabalho dos professores. Neste sentido, estamos perante uma alocação de recursos que sendo necessária, não é, contudo, suficiente se nas escolas não houver uma política claramente definida para lidar com os alunos duplamente excepcionais e se as equipas não forem capazes de definir projetos com objetivos claros e capazes de mobilizar as sinergias dos atores envolvidos no desenvolvimento dos mesmos.

4.5.2 – Resultados

Os artigos selecionados valorizam, igualmente, o impacto e os resultados projetos seja do ponto de vista dos procedimentos utilizados seja do ponto de vista dos ganhos obtidos.

Um dos artigos que aborda a problemática dos resultados é da autoria de Willard-Holt et al. (2013) onde se defende que a flexibilidade na gestão dos projetos é uma das propriedades mais apreciadas por aqueles que neles participam. Das nove categorias de estratégias de Kanevsky (2011), a que os autores do texto se referem, são a «flexibilidade», o «controlo sobre o aprendizado» e a «escolha», aquelas que acabam por ser as mais referidas, como benéficas, pelos alunos duplamente excepcionais. Estes apreciam as possibilidades de optar pelas estratégias mais convenientes na realização das suas tarefas escolares, poderem determinar o tempo que as leva a fazer e, igualmente, o modo como se expõe o conhecimento adquirido (idem).

Os referidos autores (idem) chamam a atenção para outros resultados, nomeadamente os que indicam a relutância e dificuldade da instituição escolar em prover métodos alternativos de ensino, que pudessem facilitar o nível de compreensão dos alunos, e atividades mais capazes de solicitar todo o potencial dos duplos excepcionais. Deste modo, estes alunos acham que a escola falha em ajudá-los a rentabilizar os seus talentos, apesar de tudo o que, hoje, sabemos sobre o trabalho com estudantes que manifestem necessidades educativas especiais.

Willard-Holt et al. (idem) finalizam ao recomendar firmemente uma maior flexibilidade no planeamento curricular, na ação pedagógica dos professores e no modo como se concebe e propõe a avaliação. Para além duma maior e melhor articulação entre conceitos, defendem que é necessário promover a autonomia dos estudantes no

trabalho que estes realizam na sala de aula, de modo a favorecer a utilização de meios mais plurais de intermediação e expressão sobre o que se estuda e o que se aprende.

Em suma, para alcançar todo seu potencial, estudantes duplos excepcionais precisam de um programa educacional balanceado que fortaleça suas potencialidades e, concomitantemente, os apoie a enfrentar as suas vulnerabilidades. É necessário, por isso, que os professores se mostrem capazes de realizar uma gestão mais flexível e contextualizada do currículo (Schultz, 2012).

De igual modo, é necessário refletir se as respostas, neste âmbito, passam por oferecer o mesmo tipo de oportunidades a todos os estudantes. Numa entrevista realizada por Schultz (2012), um conselheiro de orientação considerou que todos os alunos deveriam ser tratados de maneira similar, dado que só assim se garantiria uma abordagem mais justa, “pois o que é bom para um aluno tem que ser bom para o outro” (idem, p.123).

Partindo do pressuposto que a heterogeneidade dos educandos é um factor comum nas escolas e que este fenómeno exige um planeamento com mais flexibilidade (Yssel, 2015; Willard-Holt et al., 2010), bem como diversidade quanto às estratégias de ensino, de forma a que as aprendizagens possam ser mais significativas e não, apenas, informação apreendida pelos estudantes, questiona-se a declaração daquele profissional entrevistado por Schultz (2012), por se considerar que nem tudo o que é benéfico para uma criança necessariamente o será para outra.

Num outro plano referente às responsabilidades educativas das escolas, Dickson (2015) usa a expressão “efeito da luz da rua” para exemplificar o modo de trabalho de muitos administradores das organizações escolares que escolhem os caminhos mais fáceis de gestão, os quais, nitidamente, não vão trazer resultados (assim como um homem embriagado procura pelas chaves perdidas do lado oposto da rua onde esteve pela última vez, só pelo facto de haver mais claridade no lugar em que procura essas chaves).

Dickson (idem) considera, igualmente, que as políticas igualitárias tendem a penalizar os alunos duplamente excepcionais que, mais do que de igualdade, necessitam de equidade. A ausência de iniciativas que sejam plenamente compatíveis com as necessidades de crianças com dupla exceccionalidade acaba por marginalizá-las e fazer perdurar uma série de mitos e equívocos acerca desta problemática.

De forma a responder às necessidades dos alunos duplamente excepcionais, Dickson (idem) confronta-nos com cinco questões essenciais que se dirigem aos decisores políticos. São elas:

- a) Que garantias explícitas existem em termos de disponibilização dos recursos que são necessários? Trata-se de uma questão que decorre do reconhecimento de que os duplos excepcionais têm carências únicas que parecem não ser atendidas pelas políticas, pela formação dos professores ou pelas decisões assumidas nas escolas.
- b) Que iniciativas – em termos de planeamento, implementação, monitorização e avaliação – promovem ganhos positivos em defesa dos superdotados?
- c) Garante-se aos estudantes duplamente excepcionais o acesso à instrução acelerada e enriquecida, com rigor e altos padrões de qualidade?
- d) Como é que os serviços educativos diferenciam, individualizam, adaptam e modificam os programas e os serviços que prestam aos alunos duplamente excepcionais?
- e) A instrução *duplo diferente* vai ao encontro dos educandos que apresentam dois patamares contraditórios de características de aprendizagem, gerindo-se potencialidades e ativando-se compensações?

São estas questões devem guiar o planeamento e a implementação de serviços e a assistência para duplos excepcionais, desde que uma definição conceitual (como a do 2º CoP) seja estabelecida pelo sistema de educação.

Schultz (2012) também afirma que a política de admissão em classes de colocação avançada é iníqua e discriminatória para os duplos excepcionais, uma vez que nos exames os alunos são obrigados a obter uma média de pontos igual em todas as disciplinas, o que os penaliza do ponto de vista das respostas educativas que lhes são oferecidas.

Schultz (idem) refere, ainda, que muitos pais de alunos com necessidades educativas especiais reportaram haver resistência e negação por parte dos professores em utilizar adaptações curriculares que facilitassem o sucesso dos educandos, o que, de algum modo, é corroborado pelos docentes quando afirmam desconhecer o que é a dupla exceccionalidade e até a questionarem a pertinência das adaptações e o seu papel neste âmbito.

Na sequência destas observações, Belanger (2015) diz que outro grande desafio é encontrar tempo e fundos que possibilitem aos professores trabalhar as necessidades dos duplos exceccionais. É que a escola precisa de encontrar recursos para identificar, através de um enquadramento conceitual rigoroso, instrumentos de avaliação e estratégias que se adequem às dificuldades desses alunos.

Segundo Schultz (2012) é válido considerar que escolas pequenas tendem a ter menos estudantes e a ter mais facilidade e eficiência em identificar e encaminhar educandos duplos exceccionais para as classes de colocação avançada, ao passo que as grandes instituições de educação têm, por vezes, poucos estudantes nestas classes, além de ser mais difícil gerir a situação educativa deste grupo de estudantes. Por fim, reconhece-se, mais uma vez, as carências ao nível do desenvolvimento profissional dos educadores, no que concerne ao fenómeno da dupla exceccionalidade (idem).

Para além de todas as conclusões que nos propõem, Schultz (idem) ainda frisa a importância da preparação do aluno duplo exceccional para a transição rumo ao ensino universitário. Muitos podem ter dificuldades em adaptar-se ao novo nível de escolaridade ou não conseguir contornar seus défices com êxito, o que depende, também, das exigências do curso pretendido.

Por fim, Schultz (idem) destaca dois pontos em seu trabalho: o primeiro diz respeito às perspetivas dos professores que trabalharam diretamente com duplos exceccionais, os quais reportam haver melhorado seus pontos de vista e estratégias pedagógicas com tal experiência. O segundo, de igual importância, tem a ver com as reivindicações das famílias e de grupos de professores, no sentido de lutar pelo direito dos educandos a terem uma educação que os desafie a mobilizar os seus talentos. Eles puderam compreender que quanto mais cedo isto for feito, melhor será para o desenvolvimento das crianças.

Schultz (idem) conclui dizendo que os professores comuns precisam trabalhar em cooperação com os professores de educação especial, pois apenas as medidas

compensatórias não garantem que os estudantes duplos excepcionais estejam preparados, entre outras coisas, para a vida universitária, o que é uma obrigação moral e legal da instituição escolar.

Outros estudos, como o de Baum, Schader & Hébert (2014), permitiu verificar que, graças a um projeto de intervenção educativa que lideraram, o grupo dos alunos duplamente excepcionais apresentou progressos, se bem que em proporções menores do que se esperava, em comparação com os estudantes dito normais, ainda que seja necessário considerar que aqueles alunos chegaram à escola com baixos níveis emocionais e sociais. Seja como for, concluíram, igualmente, que dos alunos duplamente excepcionais, aqueles que tiveram maior progresso foram os que trabalharam em áreas correspondentes aos seus interesses e relacionadas mais com o seu potencial do que com as suas dificuldades.

Resta referir que a escola que, nos cinco factores associados pela literatura ao progresso dos educandos: o ambiente seguro física e psicologicamente, a tolerância para a assincronia, o relacionamento interpessoal amistoso no ambiente intraescolar e a focalização dos talentos mais do que nas dificuldades, a escola teve um ótimo desempenho (idem).

Por fim, o trio concluiu que a coleta de informações para se conhecer as potencialidades dos alunos, a utilização de um currículo diversificado para responder às dificuldades dos estudantes e a consideração da assincronia do desenvolvimento dos aprendentes são três orientações abrangentes a serem consideradas para criar programas que façam os duplos excepcionais sentirem-se seguros, valorizados e aceites (idem).

Em conclusão, o que se constata é que os problemas nos projetos de intervenção dirigidos para alunos duplamente excepcionais são os problemas das crianças e dos jovens que manifestam necessidades educativas especiais nas escolas ou mesmo os problemas daqueles estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Segundo Trindade & Cosme (2010) não estamos perante um procedimento cruel, mas, antes, perante o resultado das opções pedagógicas de docentes que se situam no paradigma da instrução. De acordo com aqueles autores, para este paradigma a centralidade dos professores resulta da crença que a sua função é prescrever as respostas que contribuirão para retirar os alunos da sua ignorância e incompetência. Neste sentido toda a ação educativa, neste paradigma, é construída em função de uma perspetiva deficitária

(idem), daí que o foco de tal ação seja nas vulnerabilidades mais do que nas potencialidades dos alunos.

Isto pode significar que não nos temos de preocupar, apenas, com soluções técnicas para responder aos desafios que são colocados pelos alunos duplamente excepcionais, mas com a racionalidade pedagógica em função da qual se opta, ou não por aquelas soluções.

O que os estudos que elencamos nos mostram é que a diversificação curricular, a diferenciação das tarefas e das condições da sua execução, o apoio proativo aos estudantes ou a valorização do seu desempenho são condições potenciadoras do sucesso escolar dos estudantes que obrigam, no entanto, a pensar o papel dos alunos e dos professores em função de parâmetros distintos daqueles que sustentam o já referido paradigma da instrução (idem).

4.6 – As famílias: conflitos, constrangimentos e potencialidades

As famílias tendem a ser objeto de atenção por parte dos artigos analisados em função de duas problemáticas: o conflito com as escolas que acolhem os seus filhos e a subsequente luta pelos direitos destas, bem como o potencial educativo das sinergias entre essas famílias e as escolas.

Pelo prisma das relações com as famílias, Besnoy, Swoszowski, Newman, Floyd, Jones & Byrne (2015) citam diversos autores (Baeck, 2010; Crozier, 1999; Fan & Chen, 2001; Harris & Goodall, 2008; Henderson, 1988; Keyes, 2000; Peña, 2000 e outros) que falam a respeito do fortalecimento do vínculo educacional de crianças com dupla excepcionalidade quando seus pais e professores têm uma comunicação estreita, pois os agentes educativos e principais defensores destes educandos ficam mais próximos entre si para lidar com suas necessidades. Por outro lado, os mesmos autores mencionados concordam que é difícil haver uma relação positiva e colaborativa se não houver consenso acerca de uma estratégia a ser utilizada para que tal se estabeleça.

Besnoy et al. (2015) também se referem aos mal-entendidos entre os pais e os educadores, sobretudo quando algumas atitudes dos primeiros tendem a ser mal interpretadas pelos segundos que não compreendem como a hostilidade pode constituir a expressão de insegurança ou que a incompreensão pode resultar da falta de conhecimento dos procedimentos intraescolares e de determinadas terminologias.

Phillips (2008), citado por Besnoy et al. (idem) elenca três barreiras que impedem os pais de defenderem efetivamente os direitos educacionais dos filhos duplos excepcionais: falta de conhecimento da dificuldade do filho, falta de conhecimento dos resultados educacionais e dificuldade na colaboração com o corpo docente. Pelo contrário, os pais que tenham conhecimento dos procedimentos da educação especial e das estratégias de intervenção deverão ser membros das equipes multidisciplinares.

Besnoy et al. (idem) citam, como referência de defesa e proteção à educação escolar adequada para crianças sobredotadas, uma pesquisa de 2011 feita por Duquette e seus colaboradores, os quais, a partir de entrevistas a 16 pais de crianças com altas habilidades (sendo que cinco tinham dupla exceccionalidade), construíram um modelo de apoio à reivindicação das famílias com filhos duplamente excepcionais, intitulado: *4-Dimension Advocacy Model*, cuja primeira dimensão é a consciencialização, a qual se refere ao reconhecimento das diferenças entre seus filhos superdotados e os demais colegas. A segunda dimensão tem a ver com a busca de conhecimento e apoia os pais a compreenderem porque é que os seus filhos são diferentes dos colegas. A terceira dimensão é a apresentação do caso, isto é, a negociação com o sistema educativo escolar para que, nas escolas se produzam as iniciativas e as medidas que melhor possam responder às necessidades educativas da criança. A quarta dimensão é a da monitorização, a qual envolve a avaliação, por parte dos pais, relativamente ao trabalho que nas escolas se realiza para promover iniciativas capazes de responder às necessidades educacionais dos alunos. De acordo com Besnoy et al. (idem), estas quatro dimensões não impedem, contudo, as famílias de terem de pleitear pelos direitos dos filhos superdotados.

Brownstein (2015b) – mãe de quatro crianças, três com dupla exceccionalidade – relata a luta pessoal que teve para educar os seus filhos ao descobrir o diagnóstico de dupla exceccionalidade, já que não havia leis e profissionais qualificados para atender às suas necessidades. Daí que aconselhe os pais de crianças duplamente excepcionais a fazerem o mesmo, uma vez que os impasses políticos, conceituais e técnicos continuam a perdurar.

Schultz (2012), por sua vez, relata ter encontrado casos em que os pais tiveram que recorrer legalmente para fazerem valer os direitos dos seus filhos, de forma a que estes tivessem atendimentos condignos nas respetivas escolas.

Besnoy et al. (2015) dizem que pais de crianças duplas excepcionais (participantes de seu estudo) perderam a confiança e a esperança no sistema escolar e nos profissionais a quem recorreram para apoiar os seus filhos. Todos demonstraram estar emocionalmente impactados pela preocupação com a vida estudantil e o futuro social das crianças e acreditavam que fora do ambiente escolar pudessem encontrar ajuda especializada. Esta ajuda foi encontrada e paga por eles mesmos. Tratava-se de profissionais especializados em síndromes e psicopatologias. No entanto, houve educadores que se recusaram a aceitar este diagnóstico, de modo a desconsiderar o esforço e investimento financeiro dos pais na busca de respostas para os seus filhos.

Além deste fator, Besnoy et al. (idem) relatam uma espécie de casos de bullying causados por professores de excepcionais, um deles que não compreendia haver défices em portadores de síndrome de Asperger (no caso, uma criança superdotada com dupla exceccionalidade). Houve, ainda, um professor especial que sugeriu à mãe de um duplo exceccional que o retirasse das aulas para superdotados.

Besnoy et al. (idem) dizem que os pais precisam ser conhecedores das especificidades da exceccionalidade da criança, saber dialogar com o vocabulário técnico e entender determinados procedimentos para serem defensores dos direitos dos filhos pois, apesar de o sistema escolar comumente incitar os pais a serem mais ativos na vida estudantil de seus filhos, há educadores que temem a sua vigilância, vendo-os como um obstáculo.

Outra razão para os pais perderem a confiança no sistema escolar foi a percepção de que os professores não notavam a dualidade em suas crianças, identificando, apenas, as dificuldades dos estudantes, não as potencialidades (pois todos os pais participantes notaram as altas habilidades em seus filhos antes dos défices), além de não serem cotados como membros importantes da equipa multidisciplinar. Apesar disso, Besnoy et al. (idem) acreditam ser possível reestabelecer esta confiança, mesmo sendo difícil por ser uma ocorrência que exige a reestruturação de uma relação construtiva e eficiente com aqueles que atuam na instituição escolar.

É importante considerar que todos os pais entrevistados por Besnoy et al. (idem) têm condição sócio-económica e formação educacional de ótimo padrão (um deles, inclusive, fez mestrado em educação especial com o intuito de entender o universo do filho e pleitear por ele). Pais com uma situação menos favorável não puderam ser entrevistados. Outra limitação do seu estudo foi a ausência de vozes, quer sejam dos

professores e demais profissionais da escola, quer dos próprios alunos duplo excepcionais.

Neumeister, Yssel & Burney (2013) fizeram um trabalho semelhante ao pesquisarem o impacto de pessoas cuidadoras (geralmente as mães) de crianças duplas excepcionais em sua vida escolar. O trio entrevistou participantes que expuseram casos que refletem a falta de conhecimento dos educadores no que concerne à dupla exceccionalidade (mais precisamente os pontos periféricos), os quais minimizaram as dificuldades diversas de vários estudantes e as trataram como algo mero ou trivial.

Uma das mães relatou “ter andado uma milha extra” em prol da educação do filho ao ir até a secretaria da escola dele para ajudar um funcionário com o preenchimento de formulários dos alunos. Tratava-se de um documento que era necessário para que o rapaz pudesse ser admitido em uma universidade que oferecia programas especializados para estudantes com dificuldade de leitura. Este é um caso que pode constituir um bom exemplo sobre a influência positiva da ação de cuidadores na vida escolar das crianças com superdotação e dificuldades de aprendizagem (idem).

Outra mãe relatou que defronta a realidade da deficiência como é, mas mantém a expectativa alta para que o filho duplo exceccional não desanime ou se abata pela dificuldade, pois as crianças buscam modelo nos pais (idem).

As mães entrevistadas apresentaram um forte senso de responsabilidade com o desenvolvimento de suas crianças, mas também reconheceram, no fim, que dependerá dos próprios protegidos determinar o seu próprio sucesso ao aprenderem a pleitear por suas necessidades e por formas de aprendizagem mais adequadas às suas particularidades. Por outras palavras, a necessidade de encorajar os filhos a se tornarem independentes foi algo que as cuidadoras tiveram de admitir (idem).

É válido considerar também que as cuidadoras eram brancas caucasianas, detinham condições financeiras consideravelmente favoráveis para buscar alternativas educacionais fora do âmbito escolar e possuíam grau de instrução universitário completo, além de terem tempo útil para se dedicar à compreensão das peculiaridades dos filhos (a maioria do sexo masculino) e ao acompanhamento de seu desenvolvimento (idem).

Noutro plano, os artigos referem-se, também, como já foi dito, às potencialidades das sinergias educativas que se podem criar entre as famílias e as escolas.

Neste âmbito, o que Wang & Neihart (2015) constata é que o envolvimento dos pais na vida estudantil fortalece a socialização académica dos alunos e robustece o seu interesse pelas atividades curriculares e motivação em desenvolvê-las, o que acaba por gerar a auto-confiança dos filhos.

Deste modo, os autores (idem) sugerem que profissionais especializados em educação excecional e especial dialoguem com pais e professores para os instruir sobre como motivar, encorajar e animar os alunos no que concerne à sua vida académica.

King, Schanding & Elmore (2015) também encorajam os colegas atuantes na área da educação a envolverem os pais dos duplos excecionais no trabalho a ser realizado com seus filhos, pois os progenitores poderão observar comportamentos particulares das crianças fora do domínio escolar, os quais podem ser determinantes quer para a investigação quer para a intervenção.

5. Conclusão

Pode considerar-se que a complexificação do debate sobre superdotação, a reconfiguração deste conceito e a evolução do próprio processo de avaliação são dados consensuais, ainda que, como o demonstramos, exista um conjunto de zonas de tensão que exigem mais atenção e reflexão.

A situação agrava-se quando no campo da sobredotação nos debruçamos sobre a dupla exceccionalidade, uma problemática mais recente e, até certo ponto, um paradoxo que importa enfrentar, dadas as múltiplas zonas de resistência que tal problemática suscita.

Uma dessas zonas tem a ver com a dificuldade em definir o que são alunos duplamente excepcionais, o que constitui tanto um problema conceitual como metodológico. Em termos conceituais tende a ser difícil compreender como é que um aluno talentoso pode ser, simultaneamente, tão vulnerável. Uma situação que se agrava quando se constata que, neste caso, se verifica que nas escolas, mais uma vez, se tende a olhar mais para os défices do que para as potencialidades. Por isso, também, é que os alunos duplamente excepcionais tendem a ser tão penalizados, do ponto de vista da qualidade da ação educativa, como todos os alunos que manifestam necessidades educativas especiais. Foi nos artigos onde se reflete sobre as famílias e as suas lutas que este pressuposto se afirma e adquire visibilidade. Artigos estes onde se constata, também, como a classe social de origem dos alunos é um fator decisivo, seja como obstáculo ou fator educativo potenciador do desenvolvimento das crianças e dos jovens duplamente excepcionais. É Pereira (1998), citado por Almeida et al. (2000), que se refere ao peso da classe social de origem e do género na identificação dos sujeitos superdotados. Crianças oriundas de famílias socialmente desfavorecidas tendem a ser detectadas com menos frequência do que as de famílias financeiramente estáveis, assim como raparigas são muito menos identificadas do que os rapazes.

Verifica-se que, para além dos problemas metodológicos na identificação dos alunos duplamente excepcionais, estamos perante uma problemática de natureza conceitual sociológica, mas também curricular e pedagógica.

Do ponto de vista metodológico interessa diversificar os meios e os instrumentos de avaliação, o que passando por clarificações de carácter conceitual, passa, também, como sugere Guenther (2000), por utilizar métodos de observação cotidiana dos

estudantes no contexto escolar para identificar altas habilidades sem a utilização de recursos estandarizados e que classifiquem o potencial dos alunos por meio de escores numéricos.

Seja como for, o investimento na construção de instrumentos de avaliação, quer dos alunos apenas superdotados, quer dos alunos duplamente excepcionais, é uma notícia positiva, desde que se compreenda os seus limites e limitações e não deixe de se abordar a problemática, igualmente, como uma questão curricular e pedagógica. É que o processo de avaliação não se pode dissociar nem dos pressupostos que o enformam nem dos objetivos que o justificam. Pode-se avaliar para legitimar a seriação ou pode-se avaliar para incluir, no sentido de favorecer um processo de tomada de decisões bem fundamentado e preciso.

Daí que seja necessário compreender como o processo de avaliação pode ser afetado se se continuar a valorizar mais as vulnerabilidades do que as potencialidades dos alunos duplamente excepcionais, ainda que a avaliação possa ser pensada e executada para desvendar as segundas.

Outro dos desafios que os artigos revelam tem a ver com o trabalho dos profissionais qualificados e a sua relação com os professores. Sendo uma reivindicação aquela através da qual se defende que a problemática da dupla exceccionalidade deverá ser parte integrante de um currículo de cursos de formação inicial de professores defende-se que estes terão de trabalhar com outros profissionais, o que, segundo os artigos, passa pela necessidade de se investir numa alocação de recursos que sendo imprescindível, não é, contudo, suficiente se nas escolas, como se constatou, não houver uma política claramente definida para lidar com os alunos duplamente excepcionais e se as equipas não forem capazes de definir projetos com objetivos claros e capazes de mobilizar as sinergias dos atores envolvidos no desenvolvimento dos mesmos. Para além disso, a relação entre docentes e técnicos, também no domínio da dupla exceccionalidade, é um desafio que se coloca àqueles e àquelas que nas escolas terão de superar o seu individualismo e envolver-se em iniciativas que pressupõem cooperação com os seus pares ou outros profissionais da educação.

Em larga medida, e independentemente da especificidade da problemática no que ao processo de conceitualização e avaliação diz respeito, não se pode dissociar, como já o referimos neste texto, os projetos de intervenção dirigidos para alunos duplamente excepcionais dos problemas dos projetos dirigidos para alunos que

manifestam necessidades educativas especiais nas escolas ou mesmo os problemas daqueles estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Como também o referimos não estamos perante uma manifestação de incompetência, mas mais perante o resultado das crianças que suportam o paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010), o qual explica porque é que os professores tendem a encontrar na superação da ignorância e da incompetência dos estudantes a razão de ser da sua profissão. Por outro lado, o vínculo àquele paradigma explica, igualmente, um conjunto de soluções curriculares e pedagógicas que tendem a impedir a diversificação curricular, a diferenciação das tarefas e das condições da sua execução, o apoio proativo aos estudantes ou um tipo de gestão do tempo que não fique refém de uma conceção uniformizadora do mesmo.

Há que reconhecer que, neste âmbito, os artigos se referem, sobretudo, à qualidade da relação entre professores e alunos ou aos ambientes educativos encorajadores, sendo necessário, não obstante, que uma tal reflexão se torne pedagogicamente mais precisa e contextualizada.

Por isso, sendo necessário investir, como já se defendeu atrás, na formação dos professores e, igualmente, na dos técnicos, há que reconhecer que estamos longe de poder abordar a dupla exceccionalidade como um fenómeno terapêutico que, a ser valorizado, terá de ser como fator subordinado às opções curriculares e pedagógicas que se assumem.

Em suma, os artigos mostram-nos que há um património de experiências, estratégias e perspetivas teóricas a respeito do fenómeno da dupla exceccionalidade que não poderemos desprezar, mesmo que seja necessário aprofundar e proceder a clarificações conceituais e metodológicas. O tema ainda busca espaço, ainda que esteja muito mais difundido nos Estados Unidos da América do que nos países lusófonos a julgar pelo número pesquisas consultadas sobre a temática. Trabalhos como os de Besnoy et al. (2015), Brownstein (2015a), Brownstein (2015b), Neumeister, Yssel & Burney (2013) e Nielsen & Higgins (2015) são exemplos de publicações que dão voz clara e ativa aos resultados do impacto causado pela nebulosidade do fenómeno sobre os diagnosticados e suas famílias. Diversas intervenções foram feitas, a julgar pelas peculiaridades da demanda, dentre as quais Pocinho (2009) – que atuou com superdotados – e Schultz (2012), as quais podem servir de bons exemplos.

Finalmente, resta identificar algumas possibilidades de desenvolvimento de outros estudos sobre a problemática da dupla exceccionalidade. Assim, estudos longitudinais que foquem o desenvolvimento dos altos talentos e/ou sua relação com as dificuldades (no caso dos duplos exceccionais) podem ajudar a compreender aspetos da origem de ambas as características – como surgimento (quando foi observado pela primeira vez), modo como foi identificado (como se chegou à conclusão ou hipótese de se tratar de um indivíduo sobredotado ou duplo exceccional), aprimoramento do dom, intervenção sobre a dificuldade, influência e papel da família e comunidade – para se fortalecer o que já se presume ou conhece sobre o fenómeno e estabelecer consensos acerca de peculiaridades das temáticas. Deste modo, tanto a superdotação como a dupla exceccionalidade poderão se consolidar como questões a serem estudadas nos currículos de formação em Educação e o número de pesquisas tenderá a aumentar, de modo a se prognosticar um avanço técnico e científico gradual.

Também é muito importante procurar meios de identificar e caracterizar talentos que não sejam propriamente intraescolares, isto é, ligados às habilidades comumente exercidas em sala de aula. É possível que haja um sem número de superdotados nos campos desportivo e artístico, por exemplo, com habilidades altíssimas em subcategorias destes domínios que não são convencionalmente praticadas nas instituições de ensino (como artes marciais, tiro ao alvo ou dança, por exemplo).

Referências bibliográficas

Alencar, Eunice S. (1986). *Psicologia e Educação do Superdotado*. Temas Básicos de Educação e Ensino. E.P.U. São Paulo.

Almeida, Leandro C.; Oliveira, Ema P.; Silva, Manuela E. & Oliveira, Cristiano G. (2000). O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: Impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação. *Sobredotação*, 1(4) 83-98.

Amado, João (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In Amado, João (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (p. 19-71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João; Costa, António P.; Crusoé, Nilma (2014). A técnica de análise de conteúdo. In Amado, João (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (p. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amend, Edward R. & Peters, Dan (2015). The Role of Clinical Psychologist. Building a Comprehensive Understanding of 2e Students. *Gifted Child Today*. 38(4) 243-245.

Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (2016). *Quem somos*. Acedido Junho 8, 2016, em www.aneis.org.

Bahiense, Taisa R. S. & Rossetti, Claudia B. (2014). Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar: Percepções de Professores e Prática Docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2) 195-208. Marília.

Baldwin, Lois; Baum, Susan; Pereles, Daphne & Hughes, Claire (2015). Twice-Exceptional Learners: The Journey Toward a Shared Vision. *Gifted Child Today*. 38(4) 206-214.

Bardin, Laurence (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Baum, Susan M.; Schader, Robin M. & Hébert, Thomas P. (2014). Through a Different Lens: Reflecting on a Strengths-Based, Talent-Focused Approach for Twice-Exceptional Learners. *Gifted Child Quarterly*. 58(4) 311-327.

Belanger, Derrick (2015). The 2e Student in the Heterogeneous Secondary School Classroom. *Gifted Child Today*. 38(4) 230-231.

Besnoy, Kevin D.; Swoszowski, Nicole C.; Newman, Jane L.; Floyd, Amanda; Jones, Parish & Byrne, Caitlin (2015). The Advocacy Experiences of Parents of Elementary Age, Twice-Exceptional Children. *Gifted Child Quarterly*. 59(2) 108-123.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Brownstein, Beth (2015a). Making It Real: The Voice of a Student Who is 2e. *Gifted Child Today*. 38(4) 226-227.

Brownstein, Michelle (2015b). A 2e Parent's Journey. Persistence, Partnership, and the Provision of Unconditional Love. *Gifted Child Today*. 38(4) 223-225.

Carroll, Karen L. (2008). Their Own Voices: Helping Artistically Gifted and Talented Students Succeed Academically. *Gifted Child Today*. 31(4) 36-43.

Coleman, Mary R. & Gallagher, Shelagh (2015). Meeting the Needs of Students With 2e. It Takes a Team. *Gifted Child Today*. 38(4) 252-254.

Coleman, Mary R. & Roberts, Julia L. (2015). Using This Special Issue: Putting Ideas Into Practice to Make a Difference. *Gifted Child Today*. 38(4) 255-256.

Dickson, Ken (2015). Voices From the Field. Central Office Administrators. *Gifted Child Today*. 38(4) 234-236.

Fahey, Julie (2015). The Principal. The Time Has Come to Stop Talking and Start Doing. *Gifted Child Today*. 38(4) 232-233.

Foley-Nicpon, Megan (2015). Voices From the Field: The Higher Education Community. *Gifted Child Today*. 38(4) 249-251.

Foley-Nicpon, Megan; Assouline, Susan, G. & Colangelo, Nicholas (2013). Twice-exceptional learners: who needs to know what? *National Association for Gifted Children*. 57(3) 169-180.

Fry, Tamara (2015). Elementary Teacher's Role: Helping Each Child Bloom. *Gifted Child Today*. 38(4) 228-229.

Guenther, Zenita C. (2000). Identificação de talentos: Recursos a técnica de observação direta. *Sobredotação*, 1(4) 7-36.

Gunter, Glenda A. & Kenny, Robert F. (2012). UB the director: Utilizing digital book trailers to engage gifted and twice-exceptional students in reading. *Gifted Education International*. 28(4) 146-160.

King, Emily W.; Schanding, Thomas & Elmore, Gail (2015). Voices from the field: School Psychologists. *Gifted Child Today*. 38(4) 239-242.

Lage, Ana M. V.; Alencar, Maristela, L.; Esteves, Regina, C. C. & Fonseca, Andréia S. A. (2000). Identificação de alunos com altas habilidades. *Sobredotação*, 1(4) 121-128.

LDOnline Home (2017). *Disabilities that qualify infants, toddlers, children, and youth for service under IDEA 2004*. Acedido Junho 24, 2017, em <http://www.ldonline.org/article/12399>.

Lohman, David F. & Korb, Katrina A. (2006). Gifted Today but Not Tomorrow? Longitudinal Changes in Ability and Achievement During Elementary School. *Journal for the Educational of the Gifted*. 29(4) 451-484.

McCallum, R. Steve; Bell, Sherry M.; Coles, Jeremy T.; Miller, Kelli C.; Hopkins, Michael B. & Hilton-Prillhart, Angela (2013). A Model for Screening Twice-Exceptional (Gifted With Learning Disabilities) Within a Response to Intervention Paradigm. *Gifted Child Quarterly*. 57(4) 209-222.

Miranda, Lúcia & Almeida, Leandro S. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos por professores e psicólogos. *Sobredotação*, 4(2) 91-104.

Miranda, Lucia; Guenther, Zenita; Almeida, Leandro & Freitas, Soraia (2012). A produção científica na sobredotação em Portugal e no Brasil. *Revista AMAzônica*, 10(3) 79-94.

Neumeister, Kristie S.; Yssel, Nina & Burney, Virginia H. (2013). The Influence of Caregivers in Fostering Success in Twice-Exceptional Children. *Gifted Child Quarterly*, 57(4) 263-274.

Ng, Susan J.; Hill, Mary F. & Rawlinson, Catherine (2015). Hidden in Plain Sight: The Experiences of Three Twice-Exceptional Students During Their Transfer to High School. *Gifted Child Quarterly*. 60(4) 296-311.

Nielsen, M. Elizabeth & Higgins, L. Dennis (2015). Into the Wilderness... The parents of a Twice-Exceptional Child Look Back and Offer Hope. *Gifted Child Today*. 38(4) 220-222.

Oliveira, Ema P. L. (2007a). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.

Oliveira, Maria M. (2007b). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes.

Omdal, Stuart (2015). Twice Exceptionality From a Practitioner's Perspective. *Gifted Child Today*. 38(4) 246-248.

Péres, Susana G. P. B. & Freitas, Soraia N. (2011). Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, (41) 109-124. Editora UFPR. Curitiba.

Piovesan, Armando & Temporini, Edméa (1995). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29 (4), 318-325.

Pocinho, Margarida (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1) 3-14. Marília.

Ramalho, Jairo V. A.; Silveira, Denise N.; Barros, Willian B. & Brum, Ruth S. (2014). A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPEL: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2) 235-248. Marília.

Reis, Sally M.; Baum, Susan M. & Burke, Edith (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3) 217-230.

Roberts, Julia L.; Pereira, Nielsen & Knotts, J. Dusteen (2015). State Law and Policy Related to Twice-Exceptional Learners: Implications for Practitioners and Policymakers, *Gifted Child Today*, 38(4) 215-219.

Salmela, Mari & Määttä, Kaarina (2015). Even The Best Have Difficulties: A Study of Finnish Straight-A Graduates' Resource-Oriented Solutions. *Gifted Child Quarterly*, 59(2) 124-135.

Satterley, Donna (2015). Special Education Coordinator. Learning Lessons From All Our Students. *Gifted Child Today*, 38(4) 237-238.

Schultz, Susan M. (2012). Twice-Exceptional Students Enrolled in Advanced Placement Classes. *Gifted Child Quarterly*, 56(3) 119-133.

Silverman, Linda K. (2014). The Double-Edged Sword of Compensation: How the gifted Cope with Learning Disabilities. *Gifted Education International*. 153-165.

Trindade, Rui & Cosme, Arianne (2010). Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Viana, Tania V. & Alencar, Maristela L. (2006). Observar e escutar: Procedimentos de identificação de alunos sobredotados no contexto escolar. *Sobredotação*, 7(1) 75-88.

Wang, Clare W. & Neihart, Maureen (2015). How Do Supports From Parents, Teachers, and Peers Influence Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Gifted Child Today*, 38(3) 148-159.

Webb, Anne F.; Vandiver, Beverly J. & Jeung, Stevie. (2016). Does completing an Enriched Writing Course Improve Writing Self-Efficacy of Talented Secondary Students? *Gifted Child Quarterly*, 60(1) 47-62.

Willard-Holt, Colleen; Weber, Jessica; Morrison, Kristen L. & Horgan, Julia (2013). Twice-Exceptional Learners' Perspectives on Effective Learning Strategies. *Gifted Child Quarterly*, 57(4) 247-262.

Yssel, Nina; Prater, Mike & Smith, Deb (2010). How can such a smart kid not get it? Finding the Right Fit for Twice-Exceptional Students in Our Schools. *Gifted Child Today*, 33(1) 54-61.